К 634
Н 37

1940

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ

К. Я. НАЯКШИН

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ

Краеведчески

ОБЛГИЗ · КУЙБЫШЕВ · 1941

322964.

Краснодарская

Обязательный экземпляр
ИБОТЭЫ

КУЙБЫШЕВСКИЙ ИНСТИТУТ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

К. Я. НАЯКШИН

9(3)(022)
Н-59
1945 г.
1948 г.

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ

Под редакцией И. А. КУЛИКОВА,
В. А. СТАЛЬНОГО,
М. И. ЧЕРНЯКОВОЙ.

Краеведческая
322964.
КУЙБЫШЕВСКАЯ
Областная
БИБЛИОТЕКА

ОГИЗ
КУЙБЫШЕВСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
1941

СИГНАЛЬНЫЙ

9(3)(077)
М-59

В рукописи книга просмотрена группой научных сотрудников кабинета истории Государственного института школ НКП РСФСР. За весьма ценные указания, сделанные ими, автор выражает глубокую признательность.

К. Н.

ВВЕДЕНИЕ

Длительное господство в исторической науке антимарксистской «школы» Покровского особенно тяжело отразилось на преподавании истории. На I Всероссийской конференции Общества историков-марксистов в 1930 г. М. Н. Покровский заявил: «С этим школьным фетишизмом наша конференция благополучно разделалась. У нас не было секций ни древних, ни средних, ни новых веков».

В соответствии с этими «установками» готовились кадры не историков, а обществоведов. В вузах изучали преимущественно экономические дисциплины, а на исторических курсах вместо конкретной истории изучали эпохи — феодальную, торгового капитализма, промышленного капитализма и т. д. Изучение исторических фактов подменяли социологическими схемами. Выпускаемые учебники содержали лишь пространные разговоры по поводу истории. Методическим наследством не интересовались, вопросов преподавания истории не разрабатывали. Вплоть до 1934 г. в школах не было систематического курса гражданской истории.

Решительное вмешательство партии и правительства положило конец нетерпимому положению. Еще в постановлении от 5 сентября 1931 г. ЦК ВКП(б) указал на необходимость давать учащимся точно очерченный круг систематических знаний, обучать основам наук. Но Наркомпрос и его органы на местах не скоро справились с разрешением этой задачи. СНК СССР и ЦК ВКП(б) в постановлении от 16 мая 1934 г. с исчерпывающей ясностью указали на коренной недостаток в преподавании истории и потребовали, чтобы в школах изучали систематический курс древней, средней, новой истории и истории СССР. Это постановление сыграло решающую роль, оно обусловило крутой поворот в преподавании истории. Сейчас этот предмет является одним из важнейших в нашей школе.

За последние годы проведена большая творческая работа по установлению объема школьного курса истории, по вооружению преподавателей-историков подлинными знаниями, подавляющей массе учащихся привит интерес к этой дисциплине. Разработано огромное количество основных вопросов исторической науки, выпущено много капитальных работ, в том числе учебники по истории для вузов, учителю дано в руки такое несравненное по своей ценности пособие, как «Краткий курс истории ВКП(б)», выпущены учебники по истории для средних школ.

Но в системе народного образования чувствуется еще невнимательность к вопросам методики истории: в вузах со специальным курсом методики эта дисциплина отодвигается на второй план, диссертации на темы по методике истории до последнего времени не принимались к защите.

Создание курса методики истории — не частное дело отдельных лиц, а громадной важности общегосударственный вопрос. В наших школах историю изучают миллионы детей. Каковы будут направление, объем и конкретное содержание школьного курса истории, какими наиболее рациональными приемами дать этот курс учащимся, как добиться глубокого и сознательного усвоения и понимания

исторических фактов и явлений, как обеспечить в процессе изучения истории наиболее успешное разрешение задач коммунистического воспитания—эти вопросы слишком серьезны и дальше мириться с отсутствием методики нельзя.

Систематический курс методики истории необходим историческим факультетам педагогических и учительских институтов, студенты которых готовятся стать преподавателями. Еще находясь в вузе, они должны овладеть знаниями не только содержания, направления и объема школьного курса истории, знаниями приемов преподавания, выработанными многолетней практикой, но и получить такую теоретическую подготовку, которая помогла бы постоянно улучшать педагогический процесс и добиться наилучшей успеваемости учащихся.

Курс методики необходим и практическим работникам. В среде преподавателей истории имеется большое количество лиц, которые получили подготовку не в специальных исторических учебных заведениях, с методикой преподавания не знакомы и в своей работе допускают ошибки. Это еще в большей степени относится к лицам, получившим подготовку на краткосрочных курсах.

В совершенно беспомощном положении находятся заочники, которые не имеют учебного пособия по курсу методики.

Но курс методики нужен не только как практическое руководство для студентов, заочников и преподавателей. Необходимо подвести итог передовой практики, суммировать и привести в систему все важнейшие достижения в области преподавания истории, сделать эти достижения достоянием всех преподавателей истории.

Многие пытливые, инициативные учителя экспериментируют, добиваются успехов или терпят неудачу, не подозревая, что эти эксперименты уже проводились десятки и сотни раз и по ним давным-давно имеются решения. Если бы эти учителя знали опыт других, учитывали его, их искания были бы, несомненно, более плодотворны.

Настоящая работа является первой попыткой автора суммировать и критически осмыслить опыт преподавания древней истории в средних школах Куйбышевской области и сделать из этого опыта некоторые выводы.

В преподавании школьного курса истории важнейшими вопросами являются следующие: а) направление и содержание курса, б) объем и порядок расположения материала, в) методы сообщения исторических знаний учащимся в соответствии с возрастными особенностями последних, г) пути разрешения задач коммунистического воспитания средствами исторического образования.

В нашей стране, где школа является одним из важнейших орудий коммунистического воспитания, направление школьного обучения определяется общими задачами построения коммунистического общества. Конкретно они выражены в программме ВКП(б), директивах ЦК ВКП(б) и Советского правительства.

Содержание школьного курса истории определяется уровнем исторической науки. Это бесспорно, но историческая наука исследует громадный материал источников, она вскрывает законы общественного развития. В школе же нет исследования, а есть только ознакомление с твердо установленными результатами исторической науки. Методы исследования и методы сообщения добытых результатов различны. Определять методы сообщения знаний не входит в задачу исторической науки — это дело методики.

Педагогика конкретизирует и указывает пути разрешения задач коммунистического воспитания. Но в процессе преподавания истории эти цели достигаются своеобразно. Преподаватель истории своими, специфическими средствами решает задачи коммунистического воспитания. Как он их должен решать — это задача методики истории.

Наиболее рациональные приемы преподавания не выдумываются методистом из головы, они вырабатываются практикой. Отсюда задача методики истории — ни на один момент не отрываться от конкретной практики, направляя ее и тщательно отбирая все ценное, что дает практика, теоретически осмысливать эту практику и продвигать передовой опыт к массе преподавателей истории.

Как видим, методика истории имеет свой предмет, свои задачи, которые помимо нее решены быть не могут.

Курс методики истории должен состоять из разделов: 1) задачи преподавания истории, 2) программы и учебники по истории, 3) методы преподавания истории, куда включаются вопросы обучения и воспитания, в том числе и внеклассная работа по истории.

ГЛАВА I

ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ

В курсе древней истории ученики впервые получают научное объяснение происхождения человеческого общества, частной собственности, классов и государства, объяснение роли производительных сил, производственных отношений и географической среды. В этом же курсе ученик получает первое представление о формах государственной власти, о борьбе классов как движущей силе исторического процесса в классовом обществе, о первых формах классовой борьбы между угнетенными и угнетателями, о роли личности в истории и т. д.

Курс древней истории, закладывающий основы исторического мировоззрения, имеет громадное значение в разрешении образовательно-воспитательных задач, стоящих перед школой.

Этот курс дает ученикам ответ на вопрос, откуда и как произошли все важнейшие явления в жизни человеческого общества. Он возбуждает пытливость и интерес учащихся к историческому прошлому.

Ученик получает большой объем систематизированных знаний по вопросам происхождения религии, искусства, различных отраслей науки и т. д. Курс древней истории дает ученикам возможность осмысленно, исторически подходить к явлениям, которые они изучают в смежных учебных дисциплинах.

Преподаватель древней истории, как и всякий другой учитель, должен овладевать педагогической теорией и навыками педагогического мастерства. Он должен отчетливо разбираться не только в задачах, которые стоят перед советской школой, но и знать, как эти задачи разрешать. Преподаватель должен отдавать себе отчет в том, что, вооружая учащихся знаниями исторического прошлого, он обязан дать им знание основных законов развития человеческого общества. Это определит мировоззрение и общественное поведение учащихся, поможет им стать активными и сознательными участниками строительства коммунизма.

Успешно разрешить задачи, стоящие перед советской школой, учитель сможет лишь при условии, если сам будет владеть глубокими знаниями конкретных фактов истории (без этого он вообще не может быть преподавателем), умением весь исторический процесс и каждый исторический факт изложить и объяснить с точки зрения марксистско-ленинской теории, т. е. с точки зрения исторического материализма.

«Если нет в мире изолированных явлений, если все явления связаны между собой и обусловливают друг друга, то ясно, что каждый общественный строй и каждое общественное движение в истории надо расценивать не с точки зрения «вечной справедливости» или другой какой-либо предвзятой идеи, как это делают нередко историки, а с точки зрения тех условий, которые породили этот строй и это общественное движение и с которыми они связаны...

Понятно, что без такого *исторического* подхода к общественным явлениям невозможно существование и развитие науки об истории, ибо только такой подход

избавляет историческую науку от превращения ее в хаос случайностей и в груду нелепейших ошибок».[1]

Это положение имеет руководящее значение для преподавателя истории. Каждое явление он обязан рассматривать в органической взаимосвязи с предшествующими и сопутствующими явлениями, как звено в общей цепи исторических событий.

Возьмем пример. В первой теме «Жизнь первобытных людей» дается характеристика первобытной орды. Учитель показывает, как человек впервые научился изготовлять орудия труда и как через труд совершался переход от обезьяны к человеку. Показывая процесс развития примитивных каменных орудий труда, переход к земледелию и скотоводству, учитель вскрывает перед учениками в конкретных чертах картину жизни человека на ступени дикости и подводит их к весьма важному выводу, что труд является не только основным условием человеческого существования, но в известном смысле он создал самого человека.

Дальше преподаватель излагает картину развития каменных орудий труда (неолит), показывает развитие земледелия и скотоводства, возникновение материнского рода и переход к роду отцовскому. Он впервые подводит учащихся к той основной мысли, что в связи с развитием орудий труда и изменением способа добычи жизненных средств изменились и общественные отношения людей, совершился переход от бродячей орды к роду.

Характеризуя родовой строй, учитель дает не только конкретную картину жизни людей в условиях этого строя, но и приводит к пониманию, что вначале было общество бесклассовое.

Изучая процесс перехода от рода к государству, учитель показывает, как возникла частная собственность, появилось деление на богатых и бедных, свободных и рабов, т. е. как возникли классы и государство.

При раскрытии фактов и явлений первобытно-общинного строя преподаватель должен отчетливо показать учащимся, как в недрах этого общественного строя вызревали условия его гибели и условия возникновения рабовладельческого общества. Он должен уметь показать прогрессивность последнего по сравнению с первобытно-общинным строем. Излагая учащимся факты и явления из рабовладельческого общества, преподаватель обязан вскрыть процесс развития этого общества и присущие ему противоречия, вызревание условий, вызывавших революцию рабов, вызревание в недрах рабовладельческого строя нового общественного строя — феодального — и прогрессивность последнего по сравнению с первым. Это основная канва взаимосвязи исторических явлений.

Исключительное значение для преподавателя истории имеют указания «Краткого курса истории ВКП(б)» по вопросу о взаимоотношении материи и сознания.

«...Общественные идеи, теории, политические учреждения, возникнув на базе назревших задач развития материальной жизни общества, развития общественного бытия, — сами воздействуют потом на общественное бытие, на материальную жизнь общества, создавая условия, необходимые для того, чтобы довести до конца разрешение назревших задач материальной жизни общества и сделать возможным дальнейшее ее развитие».[2]

Анализируя конкретный исторический материал, преподаватель должен отчетливо понять сам и добиться понимания учащимися процесса возникновения общественных идей, теорий, взглядов и политических учреждений из условий материальной жизни. Он должен показать на конкретном материале, как эти

---

[1] История ВКП(б). Краткий курс, стр. 104 и 105.
[2] Там же, стр. 112.

идеи и теории возникают, в то же время подходить исторически — какие идеи и теории, в какой конкретный исторический период являются новыми или устарелыми.

Эти указания имеют особое значение для правильной трактовки вопросов права (судебники, законодательство), возникновения новых государственных учреждений, изменения ранее существовавших, возникновения и развития общественных организаций, политических партий и т. д. Только исходя из этих методологических указаний, можно, например, правильно объяснить политические реформы в странах древнего Востока, Греции и Риме, возникновение науки, искусства, религиозных систем, в частности христианства.

Уроки «Природа и население древнего Египта», «Природа и водные сооружения Двуречья», «Страна и население древней Греции», «Природа и население древней Италии» и т. п. содержат в себе такой фактический материал, какой может быть понят и раскрыт только с точки зрения марксистско-ленинского учения о роли географической среды, которая «...бесспорно, является одним из постоянных и необходимых условий развития общества и она, конечно, влияет на развитие общества, — она ускоряет или замедляет ход развития общества».[1]

Характеризуя природные условия этих стран, преподаватель раскрывает, как географическая среда обусловила характер хозяйственной деятельности людей (земледелие, скотоводство, промыслы). Он должен подчеркнуть, что разливы рек, приносившие естественные удобрения, давали возможность заниматься земледелием, а наличие ископаемых — возможность заниматься промыслами и т. д. Это положение учитель иллюстрирует примерами, доступными учащимся: добывать железную руду или каменный уголь можно только там, где они имеются в природных условиях, земледелием можно заниматься там, где имеются к этому соответствующие природные условия.

Но вместе с тем преподаватель подводит учащихся к пониманию того, что влияние географической среды не является определяющим, «так как изменения и развитие общества происходят несравненно быстрее, чем изменения и развитие географической среды».[2]

Разумеется, преподаватель не должен вести специальных отвлеченных рассуждений на тему о роли географического фактора. Важно дать ученикам правильное освещение фактического материала, указанного в темах уроков, и подвести учащихся к пониманию того, что человек в своей трудовой деятельности приспосабливает природу.

Определяющее значение для понимания и объяснения исторического процесса имеют указания «Краткого курса истории ВКП(б)» о производительных силах и производственных отношениях: «...ключ к изучению законов истории общества нужно искать не в головах людей, не во взглядах и идеях общества, а в способе производства, практикуемом обществом в каждый данный исторический период,— в экономике общества.

Значит, первейшей задачей исторической науки является изучение и раскрытие законов производства, законов развития производительных сил и производственных отношений, законов экономического развития общества».[3]

Преподаватель обязан дать учащимся глубокие знания о развитии производительных сил первобытно-общинного и рабовладельческого обществ. Он должен показать процесс развития производительных сил, а не ограничиваться (что

---

[1] История ВКП(б). Краткий курс, стр. 113.
[2] Там же.
[3] Там же, стр. 116.

нередко бывает) только констатацией состояния их в тот или иной отрезок времени.

Преподаватель раскрывает, как на базе производительных сил развиваются, изменяются производственные отношения людей, показывает отношение между производительными силами и производственными отношениями, т. е. соответствие или несоответствие производственных отношений производительным силам.

«На известной ступени своего развития материальные производительные силы общества приходят в противоречие с существующими производственными отношениями, или — что является только юридическим выражением этого — с отношениями собственности, внутри которых они до сих пор развивались. Из форм развития производительных сил эти отношения превращаются в их оковы. Тогда наступает эпоха социальной революции».[1]

Только правильно уяснив сущность этого вопроса, преподаватель может отчетливо показать учащимся причину, неизбежность и закономерность революций вообще и революции рабов в частности.

В классовом обществе средства производства находятся в руках эксплоататорских классов, следовательно, изучая производственные отношения, мы изучаем отношения между владельцами средств производства и непосредственными производителями.

В рабовладельческом обществе отношения между собственниками средств производства и непосредственными производителями — это отношения между классами. В. И. Ленин указывает:

«... Каждый из этих крупных периодов человеческой истории — рабовладельческий, крепостнический и капиталистический — обнимает десятки и сотни столетий и представляет такую массу политических форм, разнообразных политических учений, мнений, революций, что разобраться во всей этой чрезвычайной пестроте и громадном разнообразии, — особенно связанном с учениями политическими, философскими и прочими буржуазных ученых и политиков, — можно в том только случае, если твердо держаться, как руководящей основной нити, этого деления общества на классы, изменения форм классового господства и с этой точки зрения разбираться во всех общественных вопросах — экономических, политических, духовных, религиозных и т. д.».[2]

При изучении истории первобытного общества, древнего Востока, Греции и Рима, преподаватель должен объяснить возникновение государства, смену разнообразных форм государственной власти и управления.

Материал уроков «Государственный строй Египта», «Вавилонское царство», «Персия» (2-й урок — организация персидского царства при Дарии), «Кастовый строй в древней Индии», «Эпоха Чжоу, Цинь и Хань», «Законы Солона», «Тирания в Афинах», «Установление в Афинах рабовладельческой демократии», «Расцвет рабовладельческой демократии в Афинах», «Падение Римской республики», «Римская империя I века н. э.» и т. п. раскрывается преподавателем с точки зрения учения основоположников марксизма-ленинизма о государстве.

Руководящим указанием должно стать высказывание товарища Сталина на XVIII съезде ВКП(б):

«Государство возникло на основе раскола общества на враждебные классы, возникло для того, чтобы держать в узде эксплуатируемое большинство в интересах эксплуататорского меньшинства. Орудия власти государства сосредоточи-

---

[1] К. Маркс, Избранные произведения в двух томах, 1934 г., т. I, стр. 273—274.
[2] В. И. Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 367—368.

вались, главным образом, в армии, в карательных органах, в разведке, в тюрьмах. Две основные функции характеризуют деятельность государства: внутренняя (главная) — держать эксплуатируемое большинство в узде и внешняя (не главная) — расширять территорию своего, господствующего класса за счет территории других государств, или защищать территорию своего государства от нападений со стороны других государств. Так было дело при рабовладельческом строе и феодализме. Так обстоит дело при капитализме».

На основе большого фактического материала преподаватель вскрывает сущность государства, изменения в системе государственного управления в соответствии с изменяющимся соотношением классовых сил рабовладельческого общества. В указанных выше темах учитель показывает, как приспосабливают и используют рабовладельцы государственный аппарат в целях поддержания и укрепления своего господства.

Вывод, который должен быть твердо зафиксирован в сознании учащихся, это, то, что «...античное государство было преимущественно государством рабовладельцев для подчинения рабов».[1]

Изучая первобытно-общинную и рабовладельческую формации, преподаватель должен иметь в виду специфические особенности каждой из них.

Вопросы истории первобытного общества он должен трактовать с учетом особенностей тех закономерностей, на основе которых развивалась эта общественная формация. Излагая фактический материал, преподаватель показывает, как шел процесс развития производительных сил в первобытном обществе (палеолит, неолит, бронзовые и железные орудия труда; собирание, охота, рыболовство, земледелие, приручение животных и т. д.) и производственных отношений. В первобытном обществе люди взаимосвязаны процессом производства и родственными узами, — эту особенность не может не учитывать преподаватель древней истории, когда он будет раскрывать взаимозависимость производительных сил и производственных отношений.

Противоречия между производительными силами и производственными отношениями в первобытном обществе выражаются в своеобразной форме — не как противоречия классовые, ибо классов еще нет. Первобытная орда на известной ступени развития превращается в материнский род, а этот последний — в патриархальный род. На основе развития производительных сил родового строя появляется и усиливается антагонизм между семьей и родом. В роде выделяются экономически сильные семьи, развивается экономическое неравенство, формируется родовая аристократия. Процесс развития производительных сил в родовом обществе влечет за собою появление запасов, изменение форм труда, общественное разделение труда, обмен, рост частной собственности и экономического неравенства, появление классов.

Рост имущественного неравенства, междуродовые столкновения, появление эксплоататоров и эксплоатируемых ведут к тому, что первобытно-общинный строй разрушается, возникает классовое, рабовладельческое общество. Последнее развивалось на протяжении тысячелетий, оно имело своеобразные черты в разное время и у разных народов, история которых изучается в курсе древней истории.

При раскрытии фактов и явлений из истории древнего Востока преподаватель не может не учитывать, что классовое общество существовало тогда как рабовладельческое в его ранней, примитивной форме, что было еще много крестьян-общин-

---

[1] Ф. Энгельс, Происхождение семьи, частной собственности и государства. Партиздат, 1932 г., стр. 171.

ников и широко развито долговое рабство. При характеристике древнего Востока нельзя упускать из виду, что там имела место главным образом общинно-государственная собственность, прежде всего на землю, что земледелие было связано с ирригацией и что, наконец, преобладающей формой государственной власти был деспотизм.

Деспотизм являлся формой государственной власти, наилучшим образом обеспечивавшей господство рабовладельцев в ранний период классового общества. Деспотизм держался благодаря раздробленности общин и необходимости поддерживать в порядке ирригационную систему, обладая реальной опорой — армией, сложным государственным аппаратом, храмами и т. д.

Но развитие экономического неравенства, рост долгового рабства, непомерные тяготы общинников и т. д. создавали условия, при которых деспотическая власть тех или иных династий оказывалась непрочной. Это влекло за собою сравнительно быструю смену их, возвышение и не менее быстрое падение древневосточных монархий.

Когда преподаватель переходит к изучению истории древней Греции и Рима, он не может не иметь в виду своеобразия рабовладельческой формации на этой ступени. Это своеобразие заключалось в том, что в древней Греции и Риме рабство, как способ эксплоатации, занимало ведущую роль в экономической жизни, а рабский труд проникал во все сферы хозяйственной жизни и занимал там доминирующее положение. Эллина или римлянина уже нельзя было по закону обратить в долговое рабство — рабами были преимущественно пленные, захваченные во время войн и пиратских набегов и обращенные в государственных рабов или проданные в индивидуальное рабовладение.

В этих обществах родовая собственность окончательно превращается в общинно-государственную, а потом в индивидуальную собственность рабовладельцев.

При изучении истории древней Греции и Рима преподаватель встречается с весьма разнообразными формами государственной власти, государственного устройства и управления. Это разнообразие может быть понято лишь в том случае, если преподаватель разбирается в том, что смены форм государственного управления обусловливаются изменением социально-экономических условий рабовладельческого общества, изменением соотношения классовых сил.

Характеризуя, например, расцвет рабовладельческой демократии в Афинах, преподаватель не может не учитывать, что эта демократия была наиболее удобным средством сплотить весь свободный народ и противопоставить его рабам, или, например, установление военной диктатуры в Риме явилось следствием громадного роста римской державы и отражало союз рабовладельческой верхушки Рима с рабовладельцами провинций.

Правильный анализ событий всей древней истории и каждого явления в отдельности преподаватель сумеет сделать лишь с позиций марксистско-ленинской методологии истории.

ГЛАВА II

КОММУНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ

Надо со всей силой подчеркнуть, что коммунистическое воспитание и сообщение ученикам исторических знаний — это единый, органически целостный процесс, и никаких разрывов здесь допускать нельзя. Коммунистическое воспитание должно проводиться преподавателем истории главным образом на уроках (дополнением является внеклассная работа).

Главное заключается в вооружении учащихся подлинными, глубокими знаниями истории, в умении ими делать правильные выводы и обобщения из изучаемых фактов и явлений. В. И. Ленин дал исчерпывающе ясные указания по этому вопросу:

«Нам не нужно зубрежки, но нам нужно развить и усовершенствовать память каждого обучающегося знанием основных фактов, ибо коммунизм превратится в пустоту, превратится в пустую вывеску, коммунист будет только простым хвастуном, если не будут переработаны в его сознании все полученные знания. Вы должны не только усвоить их, но усвоить так, чтобы отнестись к ним критически, чтобы не загромождать своего ума тем хламом, который не нужен, а обогатить его знанием всех фактов, без которых не может быть современного образованного человека».[1]

Учителю древней истории необходимо прежде всего иметь в виду то обстоятельство, что на уроках он занимается не исследованием исторического материала, а сообщением учащимся знаний, уже отобранных, расположенных в определенной системе. При правильном освещении фактов и событий выводы напрашиваются сами собой, они будут убедительны и вполне доступны для учащихся. В настоящее время эта задача во многих школах разрешается неудовлетворительно. Ученики запоминают много фактов, но запоминают их неосмысленно. Самостоятельная мысль учащихся не развивается, изучение истории подменяется зубрежкой.

В 1938/39 и 1939/40 учебных годах мы специально знакомились с уровнем исторических знаний учащихся. Проводили мы эту работу различными способами: путем непосредственного наблюдения за ходом уроков, за ответами учащихся на вопросы учителя, путем просмотра ученических тетрадей, проведения контрольных письменных работ, бесед с отдельными учителями и обсуждением этих вопросов на многочисленных совещаниях учителей истории.

Группируя ответы учащихся, мы пришли к выводу, что знание хронологических дат колеблется от 49,1 до 84%, исторических деятелей — от 64 до 82,2%, исторической карты — от 41,5 до 51,8%, знание и понимание фактов — от 21,7 до 53%.

Конечно, это подразделение условное, так как нельзя ни один из этих элементов оторвать от другого: нельзя отрывать даты от событий, события от лиц и места, где они происходили, и т. д. Оно допущено нами с целью выявить наиболее слабые места в методике преподавания истории.

Не касаясь здесь вопросов знания хронологии, исторических деятелей и карты, остановимся на вопросе о знании исторических фактов и понимании их смысла. Как видно из приведенных выше цифр, именно в этом вопросе больше всего имеется недостатков. Ученики знают о событиях, но многие совершенно неправильно понимают их смысл.

На вопрос о рабстве ученики чапаевской средней школы отвечали: «Римляне — мелких землевладельцев ростовщики закабаляли и превращали в рабов» (речь идет о II—I вв. до н. э., когда законом было запрещено рабство-должничество, а разоряемое крестьянство превращалось в люмпен-пролетариев). «Рабы имели мало земли» — пишут ученики борской средней школы.

На вопрос о реформах братьев Гракхов 60% учеников клявлинской средней школы ответило, что «братья Гракхи разделили землю рабам». Так же ответили ученики борской средней школы.

В своем ответе на вопрос о причинах падения Западной Римской империи ученики новодевиченской, дубовоуметской и барышской средних школ ни слова не сказали о революции рабов.

---

[1] В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 407.

Ученики павловской средней школы (19 из 33) на этот вопрос отвечают так: «Падение Римской империи заключается в том, что земли крупные, которые имели землевладельцы, переходили в колонии, финансовый кризис повлиял на падение Римской империи, на падение варваров-бродяг». Ученики новоспасской средней школы: «Причина гибели Римской империи — частная производительность труда, борьба мелкой промышленности с крупной, восстания рабов, нападения варварских племен, император не мог справиться с такой громадной державой, поэтому она пала в 476 году».

На вопрос — против кого восставали рабы и крестьяне в Египте и как поступали восставшие со своими угнетателями, ученики средней школы Кашпир-Рудника (Сызранский район) ответили: «против помещиков и купцов», ученики кинель-черкасской средней школы: «рабы не убивали своих господ, а переменялись с ними местами». О борьбе против помещиков говорят ученики измайловской средней школы, лесной НСШ (Барышский район).

О законах царя Хаммурапи многие учащиеся также имеют весьма смутное представление. Так, ученики попово-мельничной НСШ (Барышский район) отвечают, что эти законы были направлены против Советской власти, против «Эгипеда» и т. п. Отдельные ученики кинель-черкасской средней школы отвечают, что законы Хаммурапи были направлены против помещиков, рабовладельцев и т. п.

Посилен ли материал древней истории учащимся V—VI классов, в состоянии ли они правильно понять его и прочно запомнить? Безусловно, да. Об этом говорит то обстоятельство, что половина учащихся прочно и вполне правильно понимают изучаемый материал. Приводим типичный ответ учеников средней школы № 7 г. Сызрани:

«Упадок рабовладельческого хозяйства намечался еще в III веке. Приток рабов прекращался. Городское население уменьшалось. Доходность латифундий, основанных на рабском труде, резко сокращается. Рабство становится невыгодным. Начинается кризис. Рабовладельцы начинают дробить латифундии на мелкие участки и сдавать их крестьянам и рабам. Образуется колонат. Колоны несут непосильные тяготы, усиливаются восстания. Восстания богаудов в III—V веках, восстание в Африке в IV веке и т. д. Эти восстания являются основной причиной падения Римской империи. На ослабленную империю нападают варвары. В 410 году вестготский вождь Аларих вторгся в Римскую империю и разгромил Рим. Были нападения вандалов. На Каталаунских полях гунны под руководством Атиллы нанесли поражение римлянам. В 476 году Одоакр свергнул последнего римского императора Ромула Августула, — это формальная дата падения Западной Римской империи».

Если исправить неточность об исходе битвы на Каталаунских полях, ответ можно признать очень хорошим.

Или вот ответ многих учеников V класса средней школы № 25 г. Куйбышева:

«Рабы и крестьяне восстали против своих угнетателей — фараона, жрецов и чиновников в 1750 году до нашей эры. Восставшие отбирали у богатых поместья и имущество и делили между собой. О восстании мы знаем из папируса Ипувера, который пишет, что кто был бедным, тот стал владеть всем. Но рабы сами хотели стать рабовладельцами и это было неправильно. Восстание было подавлено».

Дело, конечно, упирается в качество преподавательской работы, в умение добиваться прочных знаний, сознательного усвоения материала. Покончить с механическим заучиванием, с вульгаризацией, упрощенчеством, модернизацией — серьезнейшая задача учителя.

Преодолевая эти недостатки, учитель превратит историю в могучее средство коммунистического воспитания учащихся. Большое значение имеет урок

«Введение». На этом уроке преподаватель должен дать учащимся вполне доступное определение истории как науки о прошлом человеческого общества, которое от древнейших времен до наших дней развивается по законам, присущим человеческому обществу.

Простая, но вместе с тем убедительная беседа с учениками о том, что такое история, должна сразу же дать им почувствовать, что это одна из серьезнейших наук.

Переходя затем к вопросу о памятниках и источниках по истории, преподаватель путем специально подобранных ярких отрывков из летописей, былин и сказаний, а также ярким рассказом о раскопках курганов, могильников, гробниц показывает учащимся, откуда мы черпаем наши знания о прошлом. Яркость и живость этих картин возбудят любопытство учащихся, заронят искру пытливости и дадут представление об истории как увлекательной науке.

Такие уроки, как «Восстание рабов и крестьян около 1750 г. до н. э. в Египте», «Конец самостоятельности Египта», «Восстание «краснобровых» и «желтых тюрбанов» в Китае», «Восстание рабов и бедноты в Греции», «Упадок Греции», «Борьба патрициев и плебеев», «1-е и 2-е восстания рабов в Сицилии», «Борьба в Испании против Рима», «Восстание Спартака», «Восстания в провинциях», «Революция рабов, варварские завоевания и гибель империи» и др. — должны подвести учащихся к пониманию политики и тактики борющихся угнетенных классов. Если материал всех уроков показывает учащимся, что содержанием исторического процесса в рабовладельческом обществе является жестокая борьба между рабами и рабовладельцами, между угнетенными и угнетателями, то эти уроки дают знания о формах, в которых протекала борьба угнетенных против угнетателей, об опыте этой борьбы.

Вместе с тем эти уроки, особенно относящиеся к истории Рима, должны подводить учащихся к пониманию, как революция рабов ликвидировала рабовладельческий строй. В этих же уроках должны быть объяснены коренные противоречия рабовладельческого общества, развитие которых привело к гибели этого общества. Это наиболее ответственные уроки во всем курсе древней истории.

Особое внимание преподаватель должен уделять антирелигиозному воспитанию в связи с изучением курса древней истории, рассматривая эту работу как неотъемлемую часть коммунистического воспитания. Уроки «Религия древних египтян», «Браманизм», «Буддизм», «Греческая религия», «Древнейшая религия римлян» и «Христианство» дают богатейший материал для антирелигиозного воспитания.

На уроке «Религия древних египтян» преподаватель объясняет возникновение и характер культа животных и природы. Особое внимание уделяется рассмотрению культа Озириса и Изиды (как культа умирающего и воскресающего бога), в котором с очевидностью отразилась хозяйственная жизнь древних египтян. Рассказывая о вере в загробную жизнь, о мумификации и погребении, о жрецах и их роли, преподаватель останавливается на попытках Аменхотепа IV создать новую религиозную систему с культом бога Атона и на этих примерах показывает, как изменяются религиозные воззрения в соответствии с изменяющимися условиями хозяйственной и общественной жизни.

Раскрывая роль религии и жрецов в общественной жизни египтян, преподаватель на конкретном материале показывает классовую сущность религии и ее роль как орудия эксплоатации трудящихся.

Внимание преподавателя должны привлечь темы, связанные с браманизмом и буддизмом. В этих уроках учитель имеет полную возможность отчетливо показать классовую сущность религии, ее эксплоататорскую роль. Подкрепляется этот вывод изучением религии в древнем Вавилоне, Китае, древней Греции и Риме.

В конце курса изучается тема «Христианство». Преподаватель вскрывает связь христианства с древнейшими религиозными системами, возникновение христианства в условиях разлагающейся рабовладельческой Римской империи. Показывая, что возникновение и распространение раннего христианства было вызвано отчаянием широких народных масс римского государства, не видевших выхода из того тяжелого положения, в котором они находились, преподаватель рассказывает, как в ранние христианские общины проникли богачи, захватив руководство в свои руки, как христианская церковь выступала поборницей рабства и эксплоатации.

Разумеется, элементы антирелигиозного воспитания должны иметь место и на других уроках.

Большое значение имеет курс древней истории для интернационального воспитания учащихся. На уроках «Ассирийская военная держава и ее падение», «Нововавилонское (Халдейское) царство», «Персидские государства при царе Дарии», «Греко-персидские войны», «Восстания в провинциях», «Революция рабов, варварские завоевания и гибель империи» преподаватель может отчетливо вскрыть политику господствующего класса рабовладельцев — «разделяй и властвуй», показать огромное значение вопроса об отношениях между народностями уже в древние времена.

Внутренняя слабость таких держав, как Ассирия, Персия и др., объяснялась в значительной мере тем, что там было жестокое угнетение покоренных народностей. При раскрытии, например, причин разгрома персов в греко-персидскую войну учитель не может не обратить внимания учащихся на то, что многоплеменное персидское царство, державшее неперсидские народности в порабощении, не могло противостоять Греции и потому, что греки боролись за свободу своей страны, что в армии персов было большое количество воинов из порабощенных народностей, которые не были заинтересованы в укреплении рабовладельческой персидской державы.

Большое значение курс истории имеет для воспитания наших учащихся в духе коммунистической морали и нравственности.

Эти качества воспитываются не сентенциями и назойливыми нравоучениями. Историческая наука, прививая учащимся марксистско-ленинское мировоззрение, тем самым дает подрастающему поколению верный компас в его жизненном пути, указывает ему метод разрешения сложных задач общественной жизни, предопределяя тем самым основы общественного поведения учащихся. Но это только одна сторона. Изучая исторический процесс в его конкретном виде, показывая учащимся героическую борьбу трудящихся масс за свое освобождение, показывая жизнь и борьбу деятелей освободительного движения, борьбу деятелей науки против религии, история показывает этим примеры благородного, в лучшем смысле слова, общественного и личного поведения.

История полна примерами целеустремленности, несгибаемой воли, твердости, мужества, преданности своей родине и народу, истинной дружбы и великой любви, проявленными определенными историческими лицами (Спартак, Гракхи и др.). Задача преподавателя заключается в том, чтобы умело показать эти примеры.

Преподаватель истории может и должен показать героев освободительной борьбы во всей их многогранности, нравственной чистоте и красоте. Эти образы будут служить примером для учащихся. В этом вопросе преподавание истории должно находиться в теснейшем контакте с преподаванием литературы.

По своему содержанию материал, сообщаемый на уроке, нужно строить в хронологической и логической последовательности. Материал должен быть достоверным и трактоваться методологически правильно, в марксистско-ленинском осве-

щении. Объясняя конкретный материал того или иного урока, предположим «Расцвет рабовладельческой демократии в Афинах», преподаватель исходит из общей характеристики рабовладельческой формации, имея в виду, что эта формация тогда (V век до н. э.) находилась в стадии своего развития и расцвета. Преподаватель ни на минуту не должен упускать из виду, что в классовом обществе содержанием исторического процесса является борьба классов. Раскрывая материал этого урока, преподаватель исходит из того, что афинское общество было резко разделено на непримиримо враждебные классы — рабов и рабовладельцев.

Учитель должен иметь в виду, что и внутри свободных имела место резкая дифференциация на богатых и бедных, эксплоататоров и эксплоатируемых. Поэтому афинскую демократию, реформы Перикла он сможет правильно осветить, лишь сообразуясь с вышеизложенным, т. е. рассматривая реформы как проявление в данной конкретной форме борьбы классов, чем они в действительности и были. Они должны быть поняты учениками как тактика рабовладельцев, рассчитанная на то, чтобы сплотить весь свободный народ и противопоставить его рабам.

Правильно осветить этот конкретный материал учитель сможет, отчетливо представляя, какую громадную роль играет государство как рычаг политической борьбы, и учитывая, в руках какой именно прослойки рабовладельцев находится этот рычаг. Только тогда он сможет дать учащимся правильное представление о рабовладельческом государстве как орудии для обуздания рабов.

Излагая данный конкретный материал, преподаватель обязан отчетливо представлять себе взаимосвязь этого явления (афинская демократия) или этого факта (реформы Перикла) с предшествующими явлениями, видеть причины данного явления, связь его со всей обстановкой того времени, обусловленность его этой обстановкой.

Материал должен быть излагаем объективно. Ничего не нужно выдумывать, ничего чрезмерно выпячивать, помня, что строгая научность и объективность не противоречат, а предопределяют глубокую марксистско-ленинскую партийность исторической науки; что только глубокое и объективное знание исторического прошлого даст возможность понять законы развития человеческого общества, развития, которое неизбежно ведет к пролетарской революции.

Но правдивость и объективность изложения ни в коем случае не означают равнодушия. Преподаватель — прежде всего воспитатель, и он не может быть созерцателем, «добру и злу внимая равнодушно». Изложение преподавателя должно быть живым, эмоционально насыщенным. Ведя рассказ «о делах давно минувших дней, преданьях старины глубокой», преподаватель выступает в роли не постороннего наблюдателя, а воспитателя, отчетливо сознающего связь этого далекого прошлого с жгучими вопросами современности и обязанного воспитывать в духе коммунизма доверенную ему советским государством детвору.

Преподаватель говорит об отдельных исторических личностях, ярких выразителях настроений и чаяний своего класса; о людях, отдавших все силы и жизнь своей родине, глубоко осознавших свой общественный долг, жертвовавших всем во имя поставленной цели; о борющихся массах эксплоатируемых, о драматизме этой борьбы, о деятелях освободительного движения, обладавших исключительным мужеством и героизмом.

Совершенно ясно, что преподаватель, ведущий повествование, обязан раскрывать исторические события как события огромной социальной драмы, выделяя наиболее яркие и волнующие места.

Раскрывая в ярких образах историческое событие и объясняя его смысл, преподаватель воспитывает в учащихся не только коммунистическое мировоззрение, но и определенные общественные симпатии и антипатии. Он воспитывает ненависть

к эксплоататорам и угнетателям, ко всем лицемерам, трусам и предателям родины, предателям интересов трудящихся. Он воспитывает уважение и любовь к угнетенным, борющимся за освобождение от рабства, к носителям передовой культуры, к героям освободительной борьбы, указывает на примеры беззаветного мужества, героизма, преданности делу освобождения трудящихся, показывает людей с твердой волей, борющихся не щадя жизни во имя освобождения угнетенных.

Ярким рассказом преподаватель будит и формирует чувство социалистического гуманизма у своих учеников, в то же время учит их понимать исторические события, показывает, чему учит история, как использовался опыт далекого исторического прошлого в классовой борьбе.

Громадное значение имеет умение учителя построить свое изложение так, чтобы на этой основе учащиеся пришли к правильному выводу и обобщению. Учитель ведет учеников от известного им к неизвестному, от фактов к выводам.

В начале, а также в ходе урока преподаватель устанавливает связь с предыдущим материалом. Закончив, например, изложение фактического материала о завоевании Вавилона персами, он говорит учащимся: «Почему же пал этот великий город, богатый центр обширной страны? Разберем этот вопрос. Кто скажет, какие общественные классы были в Вавилоне?» После ответа учеников он ставит следующие вопросы: «Как жилось рабам и свободной бедноте? Как они смотрели на персов? Почему были недовольны властью жрецы и торговцы? Почему же персы так легко завоевали Вавилон?»

Ученики путем расчлененных ответов придут к правильному выводу, что Вавилон пал под ударами персов потому, что масса рабов и бедноты не была заинтересована в укреплении государства, а пленные рабы ждали персов как своих избавителей. Преподаватель может на примере Вавилона поставить вопрос: «Может ли быть государство сильным и дать отпор врагу, если основная масса народа порабощена?» Ответ будет иметь большое воспитательное значение. Главное и основное, к чему должен стремиться преподаватель, — это чтобы знания были твердыми, а вывод посильным и убедительным для учащихся, чтобы они подошли к нему, под руководством учителя, самостоятельно.

ГЛАВА III

ПРОГРАММА ПО ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ

Не имея возможности в настоящей работе подробно осветить вопрос о развитии программ по истории в царской России за больший отрезок времени, остановимся лишь на программе, которой пользовалась школа накануне Октябрьской социалистической революции. Ниже приводим программу по древней истории, которая применялась в III классе высших начальных училищ в 1913 г.:

«Евреи до поселения в Египте. Египтяне. Страна. Религия. Касты. Науки и искусства. (Политической истории Египта можно не касаться.) Евреи в Египте. Завоевание Ханаана. Время судей (вкратце). Финикияне и евреи. Ассирия и Вавилония. Индия и Персия. Кир, Крез и Солон. (Повторение пройденного.) Греция. Страна. Религия. Оракулы. Олимпийские празднества. Геркулес и Тезей. Троянская война. Спарта и Афины в конце VI столетия перед началом греко-персидских войн. (О Спарте до Ликурга, об Афинах до Солона, так же как и о самом законодательстве Ликурга и Солона, можно и не проходить.) Греко-персидские войны. Восстание малоазиатских греков. Мильтиад. Фемистокл и Аристид. Перикл. Алкиад. Сократ. Филипп Македонский и Демосфен. Александр Македонский. (Повторение главных явлений из истории Греции.) Римляне.

Страна, народ и религия. Основание Рима. Рим в конце царского периода. (О Сервии Туллии и о происхождении его законодательства опустить.) Гораций Коклес и Муций Сцевола. Плебеи на св. горе. Цинцинат. Галлы в Риме. Завоевание Италии. Пирр и Фабриций. Первая Пуническая война. Подвиг Регула. Вторая Пуническая война. Ганнибал. Разрушение Карфагена. Гракхи. Помпей. Юлий Цезарь. Первый и второй триумвираты. Август. Разрушение Иерусалима и гонение на христиан. Константин Великий. Основание монастырей. Пахомий, Феодосий и Амвросий. (Повторение главных явлений из истории Рима.) Германцы и Гунны. Аларих в Риме. Атилла и конец Западной Римской империи».[1]

Эта программа, как видим, содержит в себе большой перечень народов и имен, но не дает связного изложения исторического процесса. Преподавание древней истории сводилось к отдельным картинкам, даже не к простому повествованию, а к рассказам о царях, полководцах, «святых». В одно полугодие ученик III класса должен был изучить 17 стран и народов, имена 29 полководцев и царей. Это при двух часах в неделю!

Программа не содержала никакого упоминания о народных массах, о фактах экономической истории и классовой борьбы, вытравляла основные вопросы культурного развития, специально рекомендовала опустить даже такие моменты, как реформы Солона, Сервия Туллия и т. п. Все, что могло бы развивать историческое мышление учащихся, что наталкивало бы их на серьезные вопросы исторического развития, было из программы изъято.

Программы гимназий и реальных училищ немногим отличались от программ высших начальных училищ.

Во II классе гимназии преподавалось так называемое введение к курсу всеобщей истории, т. е. разбирались вопросы: что такое история, ее предмет, памятники истории, элементы первобытной культуры, краткие очерки из жизни древнего Востока и частично мифы древней Греции. В III классе давалось краткое обозрение истории Греции и Рима, причем из программы были изъяты вопросы экономического развития, классовой борьбы, истории культуры (литература, наука, искусство).

Как видим, учащиеся в дореволюционной школе получали по древней истории отдельные отрывочные сведения, без всякой системы. Упор делали на изучение биографии «великих людей», т.е. учили тому, что историю делают цари, полководцы и т. п. «исторические лица». Преподавание истории служило прямым целям политической реакции, самодержавия. Память учащихся, по справедливому замечанию В. И. Ленина, обременялась фактами на девять десятых ненужными и на одну десятую искаженными.

Органы Советской власти и передовое учительство ни в коем случае не могли оставить эти программы в действии. Вместе с коренной ломкой всей системы народного просвещения были отвергнуты и старые программы по истории. Но в этой ломке был допущен перегиб: вместе с вредными программами кое-где решили выбросить из школы и самую историческую науку.

Вот что, например, писал журнал «Вестник просвещения союза Коммун Северной области» в 1918 г. (№ 1, ст. Пунина):

«Школа должна быть, наконец, освобождена от всех тех предметов, которые не способствуют увеличению в детях активности, и в первую очередь она должна быть в значительной степени освобождена от истории.

История в том виде, и главное, в том объеме, в каком она до сих пор преподавалась, не принесет ничего положительного новой трудовой школе; наоборот, в

---

[1] Д. Марголин, Программы и правила высших начальных училищ, изд. 3-е. Киев, 1913 г.

силу самого существа исторической науки, она всегда будет служить задерживающим, расслабляющим моментом детской психики».

Эти и подобные им мысли были не чем иным, как выражением пролеткультовских идей, начисто отрицавших какое бы то ни было значение старой дореволюционной культуры. Центральный Комитет ВКП(б) и В. И. Ленин, близко интересовавшийся нуждами школы, не позволили так «решительно разделаться» с исторической наукой. В первые годы Советской власти курс истории в школе был сохранен, но вследствие крайней неопределенности позиции, которую занимал Наркомпрос, программы по истории в эти годы не были созданы. Началось программное творчество на местах. Чтобы показать, что собою представляло это «творчество», приводим программы, разработанные в 1918 г. самарским губОНО:

«Изучение истории продолжается всего четыре года, по 2 часа в неделю. Задачей курса истории культуры для второй ступени является ознакомление учащихся:

а) с историей труда и его организацией (история материальной культуры и история хозяйства);

б) с историей общества (образование общественных классов и организация политической власти на различных ступенях ее развития);

в) с историей представлений о мире и человеке (история религии, философии и науки, насколько она может быть сделана доступной для данного возраста).

В основу изложения всех трех отделов должен быть положен, по возможности, фазеологический метод, т. е. разбивка материала не в хронологическом порядке, а по ступени эволюции, примерно таким образом (четыре отдела соответствуют четырем годам второй ступени):

I. Общие сведения. Основные понятия из истории земли. Происхождение человека (по возможности в форме истории доисторической археологии — раскопок и т. д.). Древнейшие орудия и орудия современных дикарей. Первобытные способы добывания и приготовления пищи. Добывание огня. Древнейшая земледельческая техника. Появление скотоводства и современное земледелие. Роль охоты и рыбной ловли. История жилища. Орудия передвижения. Техника античного мира и средневековья (средневековый и античный город). Первые машины. Изобретение парового двигателя. Пароход, железная дорога, телеграф, телефон и т. д. Изобретения двадцатого века — авиация, подводное плавание, радио-телеграф и пр.

II. Организация хозяйства. Первобытный коммунизм. Древнейшая семья и внутрисемейное разделение труда. Рабство. Поместное (вотчинное) хозяйство и крепостное право. Выделение обрабатывающей промышленности. Зачатки обмена. Торговый капитализм и домашняя система промышленности. Мануфактура. Машинный и промышленный капитализм. Разложение крепостного хозяйства. Кредит и банки. Финансовый капитал. Государственный капитализм. Основы коммунистического хозяйства.

III. Политическая организация. Происхождение власти. Зачатки иерархии в животном мире. Патриархальная семья и господин отец. Союз отцов и первобытная аристократия (эвпатриды, патриции, бояре и т. п.). Расширение круга подвластных, ойкос и вотчина. Иерархия вотчинников, феодализм, как всемирное явление. Образование городов, плебс «черные люди» и т. п., низвержение первобытной аристократии, мелкое производство и демократия (Афины, Флоренция, аналогичные явления по истории Новгорода и Пскова). Государство-город, промышленный капитал и пролетариат. Торговый капитал и образование аристократии, богатства. Древнейший империализм (римск., вз.,[1] арабск. империи). Империализм, современное классовое общество и буржуазная демократия,—парламентаризм, империализм, социализм.

IV. Зачатки религии. Культ мертвых, культ предков. Анимизм и фетишизм (с их современными пережитками). Стихийные духи. Превращение духа в бога. Племенные и городские религии (как пример первой д. б. взята израильская, второй — римская). Образование мировых империй и мировых религий (христианство, как образчик). Аскетизм и иерархия. Церковь и секты. Развитие научного миросозерцания: древний материализм. Коперник, Ньютон, энциклопедисты. Теория эволюции. Философский монизм (иллюстрированный, разумеется, на доступных подростку 15—16 лет примерах). Исторический материализм и научный социализм».[2]

---

[1] Очевидно, имеется в виду Византийская. — *К. Н.*

[2] Сборник «Школа трудящихся», Сам. губОНО, 1918 г., стр. 141—142.

Комментировать эту программу излишне, так как в ней нет конкретной истории. История подменена изучением общих схем, причем допускались такие ошибки, которые кажутся сейчас анекдотами. Важно иметь в виду, что этими программами начисто отрицалось дореволюционное построение школьного курса истории.

В конце 1920 г. появились программы по истории для Единой трудовой школы, которые включали в себе обширный круг вопросов из древней и средней истории. На преподавателя возлагалась задача развития исторического мышления учащихся. Но материал был дан в таком объеме, что эпоха капитализма в школе не изучалась и невозможно было подвести учащихся к пониманию явлений современной действительности.

Вокруг этих программ началась довольно оживленная полемика. Многие методисты, в том числе Коваленский, Дзюбинский, Жаворонков, Сингалевич, повели энергичную борьбу против систематического курса истории в школе. Борьба проводилась под лозунгом защиты трудовой школы, под лозунгом изучения современности. Спор принял конкретную форму: изучать в школе историю или современность. В результате победа осталась за сторонниками «современности», и программы 1920 г. быстро сошли на-нет. Вместо истории было введено в круг школьного изучения «обществоведение». Но в вопросе о том, что такое обществоведение, мнения расходились.

Крупнейший методист проф. Тарасов в объяснительной записке к программе 7-летней школы на 1921 год определял обществоведение как синтез самодовлеющих отраслей общественного знания — истории, экономики, права. Под его редакцией была издана 6-томная хрестоматия «Обществоведение» с очерками и картинами из древней, средней и новой истории.

Жаворонков в своей статье, озаглавленной «Что же такое, наконец, обществоведение», писал:

«Под обществоведением в трудовой школе мы будем понимать, во-первых, общественную практику детей ради того, чтобы приобрести трудовые и общественные навыки (участие в управлении школой, в общественных работах школы, в учебных занятиях, в пионерских организациях, в клубной работе вне школы и т. д.) и, во-вторых, осознание как общественной своей жизни, так и общественной жизни взрослых нашего времени, былых времен, чтобы выработать определенное мировоззрение».[1]

Что это за наука, в которую включены и школьные занятия, и управление школой, и осознание общественной жизни взрослых и т. п., было, вероятно, неясно и самому автору.

«Методист» Сингалевич прямо указывал на необходимость выбросить всю историю и изучать только современность.

Более серьезно в этом вопросе решил разобраться проф. И. М. Катаев, который в 1926 г. выпустил довольно обширную работу «Вопросы преподавания обществоведения». Автор определяет задачи обществоведения следующим образом:

«Изучение, осознание детьми жизни современного общества, тех основ, на которых оно зиждется и из которых оно выросло, тех причин, которые привели его к настоящему состоянию, и оснований будущего социального строя в целях развития научного марксистского мировоззрения и его методов; во-вторых, воспитание сознательного гражданина и убежденного борца за новый коммунистический строй» (стр. 17—18).

Само же обществоведение по мнению проф. Катаева есть «новая, возникшая в процессе революции учебная дисциплина, представляющая собою синтез обще-

---

[1] Журнал «На путях к новой школе» № 3, 1924 г.

ственных знаний и навыков, объединяемых в едином органическом комплексе в целях развития в детях научного марксистского миропонимания и усвоения ими методов, ориентирующих в способах воздействия на мир». Такое определение обществоведения и его задач по существу также не давало ответа на вопрос: что же все-таки изучать в этой дисциплине?

Как раз в эти годы советская школа переходила на «комплексную систему», которая вообще не давала возможности сообщать учащимся систематические знания по всем учебным дисциплинам. Программы по обществоведению содержали в себе механическое сочетание самых различных элементов: освещали события современности и вводили отдельные эпизоды из истории классовой борьбы.

В 1929/30 учебном году начали вводить «комплексно-проектную систему». Это была практическая установка на осуществление антиленинской «теории отмирания школы». В соответствии с этой «системой» была построена программа по истории классовой борьбы. Вот, для примера, что представляла собою программа для 5-го года обучения в ФЗС (выпущена в 1930 г.):

Первый семестр.

Введение.

1. Первобытное общество. Орудия труда — камень, дерево, кость. Орда, ее присваивающее хозяйство и первичные расслоения. Развитие каменных орудий и переход к производящему хозяйству: земледелию, скотоводству. Остатки первобытности среди современных отсталых народов.

2. Переход от каменных к металлическим орудиям. Усложнение земледельческого и скотоводческого хозяйства. Разделение труда. Развитие ремесл. Переход к родовому обществу. Родовое общество. Развитие в нем экономического неравенства. Рабство. Развитие соседских общин и перерастание их в племенные организации.

Развитие религиозных воззрений в первобытном и родовом обществе. Пережитки родового быта среди народов СССР.

3. Картины из жизни населения в России XIII—XV вв. Примитивная техника сельского хозяйства и натуральный характер хозяйства. Захват земель мелких собственников и образование боярских вотчин. Зависимость крестьян от землевладельцев; их повинности. Феодальная организация церкви; ее угнетательная роль. Политическая власть землевладельцев.

4. Развитие денежного хозяйства в России в XV—XVI вв. Возвышение Московского княжества. Москва — торговый центр. Новгород; его разгром Москвой. Выколачивание денежного оброка из крестьянских хозяйств и начало барщины. Разграбление помещиками крестьянских земель. Борьба с крупными землевладельцами мелких и средних помещиков за крестьянские руки. Опричина. Бегство крестьян на юг, на Украину. Крестьянская революция начала XVII в. Ее поражение силами помещиков и крупных купцов. Закрепощение крестьян. Освободительная борьба крестьян; восстание Разина. Крепостной строй и помещичье государство».

История древнего Востока, Греции и Рима была выброшена полностью. Всеобщая история была перемешана с историей нашей страны. Не трудно заметить, что эта лоскутность, бессистемность, картинность и эпизодичность целиком вытекали из установок «школы» Покровского.

Но вскоре этому был положен конец: постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. разоблачило антиленинскую «теорию отмирания школы», вскрыло крупнейшие недостатки в работе школ и обусловило решительный поворот в сторону укрепления советской школы. ЦК ВКП(б) указал на необходимость давать учащимся знания основ наук, в том числе и исторической науки. Но и после этого органы Наркомпроса РСФСР долго не сумели разработать вполне приемлемые программы. Так, в программе по древней истории, составленной в 1933 г., материал был расположен в следующем виде:

«Введение — 4 часа, первобытный коммунизм — 16 часов, древний Восток — 14 часов, Греция и Рим — 40 часов».

Программа по древнему Востоку выглядела так: Основные моменты исторического развития общества древнего Востока (13 часов и 1 час на повторение).

1. Как и где появились древнейшие государства (9 час.).

«Речные долины субтропической зоны (рр. Двуречья — Тигр и Евфрат, Нил, Хуан-Хэ) — районы древнейшего оседлого земледелия.

Разложение родового общества. Сосредоточение условий и средств производства (земли, системы искусственного орошения) в руках класса феодалов, возглавляемого восточными деспотами.

Образование классового общества и государства в Нильской долине (древний Египет), в Двуречье (Вавилонское государство), в долине реки Хуан-Хэ (древний Китай). Вавилонское государство — деспотия и ее классовый характер (законы царя Хаммурапи). Царь-деспот; его двор. Царские наместники.

Государственные работы (каналы, мосты, зиккураты, «висячие сады»; их значение в системе феодальной эксплоатации в Вавилонии. Принудительный труд крестьянства в государственных сооружениях. Классовая борьба в Вавилонии (восстание крепостных крестьян и рабов).

Классы в древнем Египте: крупные землевладельцы (жрецы, военная аристократия), крестьянство. Крестьянские феодальные повинности — оброк, работа на постройках каналов, дорог, дворцов, гробниц, «пирамид». Классовая борьба (крестьянские восстания XVIII в. до н. э.).

Египетское государство — деспотизм, царь — фараон, деспот, наместники, чиновники — писцы.

Образование классового общества в долине реки Хуан-Хэ.

Основные классы: воины, землевладельцы, крестьяне. Древнекитайское государство. Классовая борьба: крестьянские восстания «краснобровых» в I веке до н. э., «желтых тюрбанов» во II веке н. э.»

2. Культура восточных обществ (4 часа).

«Развитие письменности (китайские и египетские иероглифы, вавилонская клинопись, финикийский алфавит IX века до нашей эры). Архитектура (пирамиды, пагоды, Великая китайская стена). Появление календарей (вавилонская семидневная неделя).

Восточные религии: боги, мифы о потопе, о сотворении мира и человека. Египетская вера в воскресение мертвых, почитание священных животных».[1]

И в этой программе не было конкретной истории, а лишь социологические схемы. Кроме того вопросы древней истории трактовались с ложных методологических позиций. Общества древнего Востока рассматривались как феодальные, ни слова не говорилось о революции рабов и т. п.

Постановлением ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934 г. был нанесен решительный удар антиленинской «школе» Покровского. Начинается коренной перелом в историческом образовании, но школы программ еще не имели. В 1937/38 г. древняя история не изучалась; все классы неполной средней школы работали над курсом истории СССР (по учебнику проф. А. Шестакова). В 1938/39 г. школы имели не программы, а программные материалы, которые в 1939/40 г. были утверждены (с изменениями) в качестве программы по древней истории.

Действующая в настоящее время (1940/41 учебный год) программа по древней истории представляет собою несомненное достижение методической науки и является крупным шагом вперед по сравнению со всеми ранее издававшимися программами.

При изучении программы учителю следует прежде всего вникнуть в методологические основы ее, понять, с каких позиций и под каким углом зрения раскрываются конкретные события в истории древнего Востока, Греции и Рима.

Надо проследить систему расположения материала, отчетливо представив, как осуществлен принцип хронологической и логической последовательности в его изложении. Необходимо тщательно взвесить и учесть, какой объем фактических

---

[1] Программы средней школы, Учпедгиз, 1933 г., стр. 6.

знаний придется сообщить ученикам V и VI классов, какие факты и каких лиц придется показать развернуто, какие хронологические даты должны быть выделены в качестве обязательных, какие знания в области исторической географии придется сообщить учащимся.

Вместе с тем надо определить, какие темы в программе являются важнейшими, узловыми, к каким основным выводам и обобщениям следует подвести учащихся при изучении различных разделов программы.

И, наконец, учителю следует продумать соответствие объема программного материала данному возрасту учащихся, проследить, где и в какой степени возможны взаимосвязи материала древней истории с историческими познаниями учащихся, полученными в начальной школе, и с их жизненным опытом.

Приступая к изучению программы, преподаватель должен прежде всего тщательно ознакомиться с объяснительной запиской.

Объяснительная записка к программе вскрывает целевую установку курса древней истории: на конкретном материале отдельных стран— Египта, Двуречья, Индии, Китая, Греции и Рима — подвести учащихся к осознанию высказывания Ленина в его лекции о государстве о том, что классовому обществу предшествовало общество бесклассовое, первобытное и что первым крупным делением на классы было деление на рабов и рабовладельцев.

Указывая на необходимость раскрывать конкретную картину жизни рабовладельческих обществ в соответствии с характеристикой рабовладельческого строя, данной в «Кратком курсе истории ВКП(б)», объяснительная записка ориентирует учителя на трактовку событий древней истории как проявление жестокой классовой борьбы между богатыми и бедными, эксплоататорами и эксплоатируемыми, полноправными и бесправными. Эти указания должны быть положены в основу работы преподавателя при изучении всего курса древней истории.

Объяснительная записка облегчает работу преподавателя, раскрывая особенности рабства в обществах древнего Востока: «Классовое общество древнего Востока возникло и существовало как общество рабовладельческое, в его наиболее ранней, а следовательно и примитивной форме, предполагающей большую стойкость общинных отношений, наличие крестьян-общинников и широкое развитие долгового рабства».

Это предостерегает преподавателя от шаблона и трафарета в трактовке событий древней истории, облегчает ему вскрывать специфику обществ древнего Востока, дает направление для правильного разъяснения спорных проблем в истории древнего Востока, в частности характера общинной и государственной собственности, и прежде всего собственности на землю, роли ирригационной системы. Раскрытие особенностей рабовладельческих обществ в древней Греции и Риме позволяет еще глубже понять специфику отношений в обществах древнего Востока и дает методологически правильную установку для объяснения событий и явлений античной истории.

Объяснительная записка указывает на прогрессивность рабства по сравнению с первобытнообщинным строем: рабы несут всю тяжесть труда, благодаря чему значительная прослойка рабовладельцев получает возможность заниматься наукой, искусством, политикой и т. д. На базе широкого применения рабского труда происходит развитие как материальной, так и духовной культуры. Объяснительная записка, рекомендуя преподавателю насыщать уроки конкретными фактами, указывает на необходимость продумать их с точки зрения задач коммунистического воспитания.

Этот краткий анализ показывает, что объяснительная записка содержит в себе ряд важных руководящих указаний.

Переходя к рассмотрению содержания программ по древней истории, необходимо прежде всего отметить, что материал расположен в ней в хронологической и логической последовательности.

Во вводной теме предлагается ознакомить учащихся с жизнью первобытных людей, с характером источников и порядком летоисчисления. Учителю необходимо иметь в виду, что в этой теме он не сумеет дать сколько-нибудь развернутую историю первобытного общества. На первых уроках он должен дать самое общее понятие о первобытно-общинном строе, учитывая, что конкретную, более детальную картину этого строя он даст при изучении истории стран древнего Востока, Греции и Рима.

Значение первых уроков, дающих ученикам первое представление о всемирно-историческом процессе, чрезвычайно велико, к ним нужно особенно тщательно готовиться, так как ученики впервые приступают к изучению систематического курса истории. Материал этих уроков должен быть связан с тем запасом знаний, которые ученики получили в начальной школе.

Авторы программы дают сначала историю Египта до завоевания его персами (525 г. до н. э.), а затем переходят к государствам Шумера и Аккада. Это сделано потому, что история Египта более доступна для восприятия учащихся V класса. Поэтому такое расположение материала в программе является вполне целесообразным.

Религия древних египтян изучается по программе тотчас же после подтемы «Образование Египетского государства», но перед подтемой «Государственный строй в Египте». Нам кажется возможным религию древних египтян изучать после подтемы «Государственный строй в Египте»,— тогда легче будет вскрыть роль религии в жизни древних египтян, а также ликвидировать образующийся разрыв между подтемами о государстве и государственном строе.

В подтеме «Природа древнего Египта и население» учителю придется дать представление о характере древнеегипетской общины, а в подтеме «Образование Египетского государства» вскрыть процесс классообразования и в частности появление рабов и рабовладельцев. В подтеме «Восстание рабов и крестьян около 1750 г. до н. э.» учитель впервые раскрывает формы классовой борьбы, подчеркивая стихийность восстания и остроту борьбы. Завоевание Египта гиксосами рассматривается в органической связи с исходом этого восстания.

В подтеме «Египетские завоевания» излагаются внешняя политика, значение грабительских походов Тутмоса III, ограбление Нубии, Ливии, Палестины и Сирии.

В подтеме «Конец самостоятельности Египта» подчеркивается разорение крестьян и ремесленников, что влекло за собою ослабление древнего Египта. Правительство не имело опоры в народных массах. Государство ослабло и стало добычей иноземных завоевателей.

Тема «Древнейшее государство Двуречья» разработана по той же схеме, что и тема о древнем Египте.

В весьма важной подтеме «Вавилонское царство и законы царя Хаммурапи» программа указывает на необходимость изучить положение батраков и населения городов. Применение термина «батрак» может повлечь к модернизации исторических явлений, поэтому лучше говорить о наемных пахарях и пастухах, не употребляя слова «батрак». Под городским населением подразумеваются прежде всего ремесленники, а также и господствующий класс, — это надо иметь в виду при характеристике городского населения. При характеристике законов Хаммурапи очень важно дать учащимся представление о том, как возникающее публичное право защищает частную собственность, ограждает интересы

рабовладельцев и острием своим направлено против рабов и свободной бедноты.

Очень важной подтемой является «Нововавилонское (Халдейское) царство», так как здесь учитель должен будет показать, как изменялись формы эксплоатации рабского труда. Эта тема важна также с точки зрения показа внутренних условий, приведших к гибели Вавилона.

Подтема «Культура» в темах «Египет», «Двуречье» вынесена в конец. Эта подтема должна рассматриваться прежде всего под углом зрения уяснения классового характера культуры и значения культуры древнего Востока для последующего развития человечества.

В подтеме «Царства Израильское и Иудейское» следует сказать несколько слов о религии древних евреев, поскольку она тесно связана с христианством, которое будет изучаться в VI классе.

Тема «Древняя Индия» является одной из трудных, — в ней не совсем удачно сформулированы подтемы. Авторы придерживаются традиционной периодизации: «Древняя Индия», «Браманизм», «Буддизм». Но разве вся тема не «Древняя Индия»? По существу в первой подтеме учителю придется говорить об образовании первых государств в северной Индии; во второй — о кастовом строе в древней Индии; в третьей — о возвышении царства Магадха и буддизме. Но придется выделить четвертую подтему — «Расцвет и упадок царства Магадха».

Раскрывая один из труднейших в исторической науке вопросов об арийском завоевании Индии («Порабощение дравидов завоевателями — ариями»), учитель должен иметь в виду, что арии (благородные) — термин не этнический, а социальный: кочевые племена вторглись в северную Индию, покорили дравидов, начался процесс экономического и классового расслоения общества — выделяются знатные (арии), они порабощают массы трудового населения. Такова общая схема изложения этого пункта.

В теме «Древний Китай» отобраны в хронологической последовательности наиболее важные этапы исторического развития этой страны.

Программа по истории древней Греции и Рима дана также в строгой хронологической последовательности. В ней отобраны важнейшие события из истории этих стран.

Авторы поступили совершенно правильно, дав вначале географический обзор Греции, затем Крито-Микенскую культуру, религию, мифологию и эпос. Такое расположение материала обусловливается тем, что на основе данных эпоса (особенно «Илиады» и «Одиссеи») глубже и доступнее для учащихся можно показать гомеровский период в истории древней Греции. Следует однако избегать опасности трактовать эпос как продукт творчества народов Крито-Микенской культуры, поскольку религия, мифология и эпос рассматриваются здесь раньше, чем изучен греческий род.

В темах «Спарта», «Образование Афинского государства», «Греко-персидские войны и расцвет Афин» материал сгруппирован очень компактно. В теме «Греческая культура» следует учесть, что учащихся нужно ознакомить только с краткой биографией философов (Сократ, Платон, Аристотель), не раскрывая существа их философских взглядов, ибо «философские» беседы заведомо непосильны для учащихся V класса.

Говоря об упадке Греции, следует обратить особенное внимание на вскрытие внутренних противоречий рабовладельческого строя, необходимо указать на разорение масс свободного населения, на войны, приведшие к ослаблению греческих государств, на сокращение притока рабов и т. д., — указать все действительные причины упадка Греции.

Программа по истории Рима содержит в себе перечень важнейших моментов

как внутренней, так и внешней жизни Римской республики и империи. Наиболее ответственными уроками по истории Рима являются прежде всего те, где говорится о борьбе патрициев и плебеев, о превращении республики в империю, о революции рабов. Особенное внимание должно быть уделено последним разделам, где говорится о разложении рабовладельческой системы и вызревании условий для формирования феодальных отношений, так как здесь именно и вскрывается переход от рабовладельческой к феодальной общественной формации.

Усвоение всего программного материала вооружит учащихся достаточными знаниями древней истории.

ГЛАВА IV

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К УРОКУ

В своей работе преподаватель истории должен руководствоваться постановлением ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 16 мая 1934 г. о преподавании гражданской истории в школах.

«Решающим условием прочного усвоения учащимися курса истории, — говорится в этом постановлении, — является соблюдение историко-хронологической последовательности в изложении исторических событий с обязательным закреплением в памяти учащихся важных исторических явлений, исторических деятелей, хронологических дат. Только такой курс истории может обеспечить необходимую для учащихся доступность, наглядность и конкретность исторического материала, на основе чего только и возможны правильный разбор, правильное обобщение исторических событий, подводящие учащегося к марксистскому пониманию истории».

Содержанием урока должны быть сообщение нового материала или повторение и закрепление ранее пройденного. Урок можно проводить различными приемами, но к каждому уроку необходима тщательная подготовка на основе программ, учебника и четвертного плана.

Учитель, готовящийся к новому учебному году, обязан внимательно ознакомиться с программой, тщательно изучить объяснительную записку, которая раскрывает основные методологические установки всего курса древней истории.

Преподаватель обязан вникнуть в систему и порядок расположения учебного материала, отчетливо представлять себе тот объем знаний, который он сообщит учащимся, и попутно вскрыть, какие места в программе мало знакомы ему самому и какие вопросы наиболее сложны для учащихся.

На основе программы преподаватель составляет план работы на ближайшую четверть. Надо осудить практику, когда учитель вовсе не составляет плана или переписывает в него из программы соответствующие подзаголовки (подтемы) и ставит число. Такое формальное отношение к планированию, составление так называемого календарного плана, в сущности говоря, никакой пользы, кроме контроля за ходом выполнения программы во времени, не принесет.

Практика показывает, что часто программная тема, охватывающая несколько уроков, механически разбивается по количеству вопросов. Такой принцип разбивки материала является неправильным. Из всей цепи исторических событий, о которых говорится в данном отрезке программы, необходимо выделить важнейшее звено, которое и должно быть основным содержанием урока. Это не значит, что все остальные вопросы надо отбросить, — они должны находить свое место на уроке, но освещение их нужно подчинить основным вопросам темы.

Ясное, логически расчлененное планирование всей темы имеет очень важное

значение для понимания учащимися учебного материала и закрепления его в их памяти.

В составлении плана на четверть одним из основных моментов является отбор фактического материала. Из огромного фактического материала надо отобрать только тот, который можно и нужно сообщить ученикам в отведенное планом время.

Как проводить этот отбор? Здесь преподаватель руководствуется прежде всего программой и учебником. Отбирать только те вопросы, которых касается программа, — это первое условие. Но пункты программы могут быть раскрыты поразному, в различной степени детализации. Стало быть, надо отбирать материал не только по темам программы, но и по каждому пункту, выделяя основные, самые характерные и яркие моменты.

При отборе материала ни в коем случае нельзя допускать разрыва в основной линии развития исторического процесса. Нельзя нарушать взаимосвязь между историческими явлениями, хронологическую и логическую последовательность в изложении и превращать курс древней истории в отдельные картины, клочки, обрывки. Правильный отбор материала будет вполне посилен преподавателю лишь в том случае, если он обладает глубокими знаниями истории, стоит на уровне современных достижений исторической мысли и владеет марксистско-ленинской теорией.

Отдельные преподаватели еще до сих пор не поняли, что без соблюдения хронологической последовательности нельзя подвести учащихся к марксистскому пониманию истории. Некоторые же учителя, наоборот, стремясь к историко-хронологической последовательности в изложении учебного материала, все внимание переносят на хронологию, приводя на уроке большое количество дат, имен и событий. В результате получается сухой перечень исторических фактов.

Хронологической последовательности нужно добиваться путем тщательного отбора исторических фактов и умелой группировкой их, а не перегрузкой учебного материала датами. Материал должен быть расположен в той последовательности, в какой развивалось данное историческое явление, чтобы ребята усвоили его и пришли к тем выводам, которые вытекают из этих фактов.

Соблюдение хронологической последовательности обязательно при изучении всего курса истории, при переходе от одной темы к другой, от одного урока к другому внутри целой программной темы, при раскрытии каждого исторического события. Но преподавателю приходится излагать такой материал (например, культура древнего Египта, ассиро-вавилонская культура и т. п.), где дается общий обзор исторических явлений за большой исторический период. В этих случаях он обязан придерживаться не только хронологической, но и логической последовательности.

Логическая последовательность не противоречит хронологической — одна вытекает из другой. Руководствуясь марксистско-ленинской методологией истории, учитель сумеет правильно раскрыть историческое явление лишь тогда, когда он будет иметь в виду, в какой общественно-экономической формации данное явление возникло и развивалось, когда будет глубоко знать своеобразие рабовладельческого строя в обществах древнего Востока, Греции и Рима.

При изучении истории каждой конкретной страны необходимо рассмотреть прежде всего развитие производительных сил и производственных отношений, потом перейти к анализу политики и тактики господствующего класса и угнетенных масс. Это и есть трактовка вопросов в их логической последовательности: события политической жизни учитель сообщает в тесной связи с развитием экономической базы данного общества. Понятно, что излагая развитие культуры

или религии в той или иной стране, преподаватель рассматривает их, придерживаясь хронологической последовательности. Но такое расположение материала, когда вначале изучается политико-экономическая жизнь, а затем идеология, представляет собою группировку материала в его логической последовательности.

Историческая и логическая последовательность взаимосвязаны, но каждая из них качественно своеобразна. Это должен иметь в виду особенно преподаватель древней истории, так как в этом курсе сравнительно, скажем, с курсом новой истории, небольшой фактический материал изучается за громадный хронологический период, исчисляемый тысячелетиями.

Разумеется, преподавателю не приходится группировать весь материал самому, — у него под руками имеются программа и учебник, в которых эта группировка дана. Но разбираться в принципах расположения материала нужно, иначе будет трудно владеть им.

Готовясь к уроку, преподаватель внимательно знакомится с материалом учебника и берет его за основу, но ни в коем случае не ограничивается им. Освещая факты и явления, преподаватель должен по возможности к каждому из них привести дополнительные данные, углубляющие материал учебника. Надо помнить, что учебник написан для учащихся — в нем содержится лишь тот минимум, знать который обязан каждый ученик и в пределах которого учитель будет его спрашивать. Поэтому наличие учебника не уменьшает, а, наоборот, увеличивает требование к учителю.

Тщательно проштудировав программу и учебник, преподаватель составляет рабочий план (обычно на учебную четверть), в котором записывает порядковый номер урока, время по расписанию и тему (первая, вторая и третья графы плана).

Если программная тема содержит в себе подтемы, количество которых соответствует числу уроков, отведенных на изучение данной темы, преподаватель определяет в качестве тем уроков эти программные подтемы. Если же программная тема не разбита на поурочные подтемы, преподавателю необходимо самому сформулировать тему урока, используя для этого учебник, откуда заимствуется формулировка темы урока (соответствующий заголовок статьи учебника). В тех случаях, когда и программа и учебник не дают формулировки темы урока, преподаватель исходит из содержания материала и берет в качестве темы урока основной момент этого материала.

Сформулировав тему урока, преподаватель в четвертой графе плана записывает основное содержание урока, отбирая материал, как было указано выше. (Примерный рабочий план, приводим на стр. 29.)

На уроке, когда сообщается новый материал, должны в обязательном порядке иметь место три момента:

1. Связь нового материала с предыдущим, в то же время учет знаний учащихся.
2. Сообщение нового материала.
3. Закрепление нового материала и задание учащимся на дом.

Без соблюдения хотя бы одного из этих элементов урок будет неполноценным.

Связь нового материала с ранее пройденным имеет огромное значение, так как только таким путем учащиеся имеют возможность понять причинную связь между историческими явлениями, обусловленность данного явления предшествующими и сопутствующими событиями. Только при рассмотрении исторических явлений в их взаимосвязи учащиеся поймут непрерывную цепь развивающихся исторических событий, выработают взгляд на каждое событие, как на закономерное звено в общей цепи исторического процесса, сумеют сопоставить изучаемые явления и события и вскрыть специфические черты каждого из них.

Связь материала текущего урока с ранее изученным является вместе с тем

Примерный рабочий план

№ урока	Время проведения	Тема урока	Основные моменты содержания	Отметка о выполнении
1	2	3	4	5
22	По расписанию	Финикия.	1) Географические особенности восточного побережья Средиземного моря — заливы, бухты, горы Ливана. 2) Занятие населения—рыболовство, садоводство, ремесло, торговля, добыча пурпура. 3) Города—Тир, Сидон, Библ. 4) Завоевание Финикии Египтом (Тутмос III). 5) Уничтожение египетского владычества и расцвет финикийских городов. 6) Социальный строй. 7) Торговля финикийских купцов и колонии (Карфаген). 8) Финикийская культура—алфавит.	
23		Царства Израильское и Иудейское.	1) Природа юга и севера Палестины (Иордан. Мертвое море). 2) Борьба еврейских племен с филистимлянами (Саул, Давид) и создание единого царства (Соломон). 3) Образование двух царств—Израиль и Иудея. 4) Рост рабства. Ростовщичество. 5) Культ бога Яхве. Пророки. 6) Завоевание Израиля ассирийцами (722 г.). 7) Завоевание Иудеи Вавилонией (586 г.— Навуходоносор).	
24		Образование Персидского государства при Кире.	1) Природа древней Персиды. 2) Занятие населения — скотоводство и земледелие. 3) Культ Ахурамазды и Аримана как отражение борьбы между земледельцами и скотоводами. 4) Завоевание Персии мидянами. 5) Кир и его борьба с Мидией. 6) Завоевание Киром Малой Азии, Вавилонии и Средней Азии.	
25		Персидское государство при Дарии I.	1) Ослабление Персии при Камбизе и возвышение Дария I. 2) Граница Персидского государства при Дарии I. 3) Сатрапии, дороги, почта. 4) Торговля, пошлины. 5) Богатство персидских царей. Строительство (Сузы, Персеполь). 6) Порабощение покоренного населения (налоги, подати. Сатрапии, гарнизоны).	

повторением последнего, закреплением его в памяти учащихся. Продумав связь ранее изученного материала с материалом текущего урока, преподаватель определяет цель данного урока.

Цель урока — дать определенные знания, вскрыть классовый смысл изучаемого события или ряда событий и подвести учащихся к соответствующему научно-правильному марксистскому обобщению. Этот вывод должен быть исторически правдивым, понятным для учеников, убедительным, закономерным, естественно вытекающим из изучаемого материала. Если учитель серьезно подготовится к уроку, например, «Вавилонское царство и законы Хаммурапи», изучит с учениками соответствующие статьи судебника Хаммурапи, то ученикам не трудно будет понять, что эти законы были направлены на защиту частной соб-

ственности, оберегали интересы рабовладельцев и ограждали интересы воинов. Важно только, чтобы учитель не преподносил учащимся этих выводов в готовом виде, а стремился к тому, чтобы вывод и обобщения сделали сами ученики.

После определения цели урока преподаватель переходит к составлению плана изложения нового материала. В качестве пунктов плана берутся основные моменты предстоящего к изучению материала, т. е. узловые моменты в развитии данного исторического события. План таким образом должен быть перечнем основных моментов по содержанию. Вот, например, как можно сформулировать план урока на тему «Поход Ксеркса»: 1) подготовка к новой войне персов и греков, 2) битва у Фермопил, 3) Саламинская битва, 4) битва при Платее и Микале, 5) причины победы греков.

План изложения нового материала служит канвой для учителя, записывать его ученикам в тетради нет надобности. После составления плана преподаватель составляет конспект изложения нового материала. Конспект может быть различный: краткий — конспект-оглавление или развернутый — конспект-изложение. Малоопытному преподавателю особенно рекомендуется составлять развернутый конспект-изложение, так как только в этом случае он будет иметь возможность вникнуть во все детали материала, предусмотреть все мелочи, которые нередко являются решающими, свободно оперировать материалом и значительно облегчить себе подготовку к урокам в последующие годы. Составление развернутого конспекта — самый ответственный момент в подготовке к уроку.

Преподаватель обязан ознакомиться с высказываниями классиков марксизма-ленинизма по вопросу, затрагиваемому в теме урока. Пользуясь справочником, предметным и именным указателями, он изучает соответствующие высказывания и кладет их в основу при раскрытии содержания темы урока, при оценке данного события, лица и т. д. Если по данному вопросу нет этих высказываний, он исходит из общей характеристики эпохи, что несомненно найдет у классиков марксизма-ленинизма.

Преподаватель просматривает фактический материал по теме данного урока: учебники для высшей и средней школы, книги для чтения. Не мешает просмотреть и учебники дореволюционных изданий. В них имеется довольно яркое и образное описание тех или иных событий — эту форму изложения можно оттуда позаимствовать.

Необходимо также ознакомиться с журнальными статьями по данному вопросу, с критическими замечаниями на учебники, чтобы не повторять ошибок авторов.

Методологически осмыслив материал, преподаватель подбирает соответствующие выдержки из художественной литературы, наиболее яркие и важные документы, относящиеся к данному событию, методически обрабатывает их, т. е. определяет, что именно отобрать из этих документов и как их использовать в ходе урока, подбирает пословицы, поговорки, стихотворения и т. п., которые, будучи использованы на уроке, помогут учителю ярче, образнее и доступнее излагать материал.

Само собою разумеется, что преподаватель должен тщательно изучить историческую карту, точно и безошибочно знать все географические пункты, которые будут встречаться в ходе изложения материала, заново просмотреть или подготовить схемы, диаграммы, плакаты, картограммы, картины и другие наглядные пособия.

Проделав эту предварительную работу, преподаватель приступает к отбору и расположению материала в том объеме и порядке, в каком он будет его сообщать учащимся.

При составлении конспекта-изложения необходимо пользоваться материалом

научно достоверным. Недостоверное, легендарное должно сообщаться учащимся как легенда, сказание. Но дело не только в этом. Отдельные преподаватели, недостаточно глубоко зная материал, нередко на уроках излагают свои домыслы, иногда совсем невразумительные. Эта фальшь немедленно скажется, ее почувствуют ученики, хотя они впервые слышат материал. Вдумчивый и внимательный ученик, заметив эту отсебятину, потеряет доверие к словам преподавателя.

Составляя конспект, преподаватель должен по возможности точно рассчитать материал во времени. При существующей практике 8—12 минут уходит на опрос, 10—15 минут на изложение нового материала, а остальное время — на закрепление (без учебников — главным образом на запись), между тем как объем программного материала каждой темы требует минимум 20—25 минут на изложение. Нельзя не учитывать при этом, что сообщаемый материал совершенно незнаком ученикам, что далекие события зачастую кажутся им весьма отвлеченными и ученики нередко склонны спутать хорошо рассказанный миф с действительностью.

Исходя из всего этого, преподаватель должен определить, какие факты он сообщит ученикам и в какой последовательности, какие даты приведет в качестве обязательных и какие только для хронологической связи, каких лиц назовет и какую характеристику даст каждому из них, какие назовет географические пункты и как объяснит их местоположение.

Ограниченность времени вынуждает преподавателя брать только важнейшие стороны фактов и явлений, не упуская однако из вида связи между отдельными этапами в развитии данного явления. Детали того или иного факта должны сообщаться лишь наиболее яркие, наиболее запоминающиеся. Говоря, например, о восточном походе Александра Македонского, можно привести легенду о Гордиевом узле или о том, как бежал с поля битвы персидский царь Дарий, бросив свою мантию, колесницу, мать, жену и детей. Такие штрихи помогут более прочному запоминанию, но особенно увлекаться ими не следует, так как из-за недостатка времени можно упустить главные моменты.

Отбирая материал и составляя конспект, преподаватель должен иметь в виду повторение и закрепление ранее изученного материала. Новый материал лучше усваивается, когда его сравнивают с материалом, уже известным ученикам. К этим сравнениям преподаватель должен прибегать, опять-таки учитывая время. Рассказывая, например, о царской власти в Ассирии, можно сопоставить ее с характером царской власти в Египте; изучая реформы Клисфена, следует напомнить о реформах Солона и т. п. Эти сравнения преподаватель должен предусмотреть в конспекте, они помогут не только закрепить ранее изученный материал, но и вскрыть специфику изучаемого явления.

В соответствующем месте конспекта преподаватель указывает, какие вспомогательные средства он использует при сообщении или разборе материала. Тот или иной вопрос будет иллюстрирован схемой, таблицей, картиной и т. д. — это должно быть записано в конспекте. Если преподаватель думает иллюстрировать то или иное явление выдержкой из художественной литературы или документом, он должен в конспекте точно обозначить этот отрывок или документ, указав страницы используемой книги (от такого-то до такого-то слова). Особенно точно необходимо обозначать цитаты из произведений классиков марксизма-ленинизма, если преподаватель намерен их зачитать на уроке.

Преподаватель должен заранее продумать, к каким выводам и обобщениям, или к какой оценке фактов и явлений он подведет учеников. Эта сторона дела обычно недооценивается. Выводы должны быть посильны для учеников и логически вытекать из изученных фактов. Надо помнить, что на уроке учитель занимается

не исследованием исторических фактов и явлений, а сообщает их ученикам в определенной системе, которая дана программой и учебником. Если преподаватель будет основательно знать материал, вникнет в смысл фактов и явлений, умело отберет и расположит материал— выводы будут ясны не только для него самого-но и для учащихся.

Каждый урок по древней истории должен дать учащимся известный круг знаний, подвести их к определенному политическому выводу; каждый урок нужно использовать как средство выработки марксистско-ленинского мировоззрения, как средство коммунистического воспитания.

Неправильно полагать, что воспитательная задача на уроке решается только путем сопоставления истории с современностью. Сопоставлять можно только вновь сообщаемое с уже знакомым. Если же ученики не осмысливают существа современных явлений, то преподаватель поставит себя и учащихся в затруднительное положение: он должен будет рассказывать новый материал по древней истории и параллельно объяснять современные явления. Получится путаница, комкание того и другого. Поэтому в процессе преподавания древней истории сопоставления с современностью можно делать очень редко — когда учитель уверен, что ученики знают то, с чем он хочет сопоставить изучаемый исторический материал.

Подведение учащихся к соответствующему выводу возможно путем беседы в конце урока. Вывод, разумеется, должен быть заранее продуман, вопросы четко сформулированы и записаны в конспекте. Беседа будет вместе с тем средством закрепления нового материала, сообщенного учителем на уроке.

Приводим пример конспекта урока на тему «Законы Солона».

ЗАКОНЫ СОЛОНА

Цель урока — показать, почему и как совершился в Афинах переход от родового строя к государству.

Связь с предыдущим

1. Географическое положение Аттики.
2. В чем выразилось разложение родового строя в Афинах.
3. Каково было древнейшее государственное устройство Афин.
4. Как эвпатриды господствовали над демосом.
5. Что такое долговое рабство и как проходило закабаление крестьян.
6. В чем содержание законов Драконта.

План изложения нового материала

1. Положение в Афинах к началу VI века до н. э.
2. Личность Солона и его приход к власти.
3. Уничтожение долговой кабалы.
4. Конституция Солона.
5. Причины недовольства реформой Солона.
6. Значение реформы.

Вступление

1. Родовой строй у аттических греков вследствие развития частной собственности, обмена и торговли разложился. Эвпатриды и ростовщики закабаляли народ.

Вот что пишет по этому поводу Ф. Энгельс:

«Поля Аттики сплошь пестрели столбами, на которых виднелись надписи, что данный участок заложен тому-то и тому-то за такую-то сумму денег. Поля, свободные от таких надписей, были уже большей частью проданы вследствие неуплаты в срок закладной суммы или процентов и перешли в

собственность благородного ростовщика; крестьянин мог быть доволен, если ему дозволяли оставаться на участке в качестве арендатора и жить на шестую часть продукта своего труда, уплачивая остальные пять шестых новому хозяину в виде арендной платы. Более того. Если сумма, вырученная при продаже участка, не покрывала долга или если заем не был обеспечен залогом, то должник должен был продавать своих детей за границу в рабство, чтобы расплатиться с кредитором... А если и в таком случае кровопийца не был вполне удовлетворен, он мог продать в рабство самого должника».[1]

Эвпатриды хотели узаконить этот произвол (законы Драконта), но народ начал борьбу против эвпатридов. Вследствие этой борьбы в Афинах были Солоном проведены реформы.

2. Солон (показ портрета) — крупный политический деятель, поэт из аристократов, купец. Как пришел к власти (война с Мегарой), его призыв к войне, слава. 594 год.

3. Уничтожение долговой кабалы. Стряхивание долгов, возвращение из рабства, запрет закладывать личность.

4. Конституция (цензовая). Разделение населения на четыре класса:

500-мерники
300-мерники
150-мерники
Остальные — получавшие доход меньше 150 мер.

Первые три класса имели право занимать государственные должности, причем высшие должности занимал только 1-й класс. Первые два класса служили в кавалерии, 3-й составлял вооруженную пехоту.

Совет 400 — булэ.

5. Причины недовольства — половинчатость реформ. Ростовщики — у них пропали кредиты. Аристократы лишились прежнего значения. Народ лишен политических прав. Опять разорение.

6. Значение реформ: начало социальной революции, т. е. перехода от родового строя к государству. На место власти родовой аристократии — власть богатых. Власть основывается не на родовитости, а на частной собственности.

Закрепление

1. Кто такой Солон и как он пришел к власти?
2. Какие законы он ввел?
3. Конституция Солона.
4. Значение реформ Солона и почему было недовольство этими реформами?

Задание на дом

Прочитать § 42 учебника, стр. 107—110. Составить устный рассказ.
В тетради вычертить схему — конституция Солона.

ГЛАВА V

БЕСЕДА И РАССКАЗ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Тщательно подготовленный конспект — важнейшая предпосылка хорошего проведения урока. Но даже хороший конспект сам по себе не является гарантией успеха: преподаватель должен методически правильно провести урок. Конспект — это вспомогательное средство, он должен быть всегда под руками, но нельзя его, например, читать на уроке, чтобы не вызвать скуку.

Преподаватель начинает урок с выявления знаний учащихся по тем вопросам, которые у него записаны в конспекте, т. е. проводит вступительную беседу по материалу предыдущего урока. Вопросы он ставит перед всем классом, но ответа

---

[1] Ф. Энгельс, Происхождение семьи, частной собственности и государства, 1932 г., стр. 111—112.

требует от определенного ученика, которого заранее решил опросить. Следует осудить практику, когда учитель предлагает ученику рассказать все, что он знает из материала предыдущего урока. В таких случаях ученик отвечает нередко бессвязно, говорит много и неосмысленно.

Не рекомендуется также вызывать другого ученика и заставлять его вновь пересказывать то, о чем говорил первый, ибо практика показала, что второй ученик обычно повторяет слово в слово то, что сказал первый, или в лучшем случае вносит небольшие дополнения. Не рекомендуется и потому, что это дает возможность некоторым учащимся не готовиться к урокам. В таких случаях оценка знаний второго ученика делается большей частью без проверки его знаний. Правильно будет, если первый ученик ответит на первые 1—2 вопроса, второй — на последующие и т. д. Только в тех случаях, когда спрошенный ученик не знает материала, следует обратиться с этими же вопросами ко второму ученику. В конце опроса учитель подводит краткий итог и переходит к новому материалу.

Новый материал обычно излагается в форме связного рассказа. Живое слово преподавателя — решающее и важнейшее средство сообщения ученикам необходимых знаний. Его не могут заменить никакие другие формы работы. Только живым словом преподаватель имеет полную возможность излагать материал доступно для данной группы учащихся и сделать его доходчивым для каждого ученика.

Умело построенный рассказ, проводимый в яркой, образной форме, способен мобилизовать внимание учащихся, увлечь их своим содержанием, создать настроение деловитости и вместе с тем вызвать живой интерес учащихся к истории. От умения вести рассказ зависит качество знаний учащихся, качество воспитательной работы.

Материал, сообщаемый в рассказе, должен быть построен в хронологической и логической последовательности, должен быть достоверным, а трактовка его — методологически правильной, марксистско-ленинской. Каждую фразу нужно строить по возможности кратко, каждую мысль формулировать с предельной четкостью и ясностью, иначе ученик не в состоянии будет следить за изложением материала.

Надо сообразоваться со словарным запасом учащихся, с кругом их представлений, не злоупотреблять незнакомыми словами. Всемерно избегая лишних слов, преподаватель должен вести рассказ так, чтобы каждое слово было понятно ученику. Одно непонятное слово может вести к непониманию всей фразы, а не поняв одной мысли, ученик уже не поймет и последующих. Это, конечно, не значит, что преподаватель не должен вводить в свой рассказ новых терминов. Их надо применять, но так, чтобы каждый новый термин был специально объяснен и доведен до сознания учеников.

Незнакомые слова необходимо произносить особенно отчетливо, выписывать на доску, а ученикам заносить их в особый словарик. Имена исторических лиц, названия географических пунктов и т. п. надо закреплять в памяти учащихся рядом специальных мер, о которых будет сказано ниже.

В преподавании древней истории учитель должен стремиться к описательности. Рассказывая, он как бы описывает события, местность, лиц, условия, в которых они действовали, описывает так, чтобы ученики получили яркое представление обо всем рассказанном.

Ведя, например, рассказ о Нововавилонском (Халдейском) царстве, учитель стремится к тому, чтобы ученики представляли себе величественный город древности:

На высоких холмах на берегу Евфрата был расположен город Вавилон. Окруженный со всех сторон каменными стенами и глубоким рвом, наполненным водой, он был неприступен. Далеко кругом виднелись высокие башни его храмов и дворцов. Черепичные крыши, отражая жаркое южное солнце, горели красноватыми огнями. Городские ворота зорко охранялись стражей. Внутри города — узкие улицы. Кирпичные и каменные дома богачей и ростовщиков находились в центре. От центра узкие улицы уходили в разные стороны — к окраинам, где ютилась беднота. Полуголодные рабы, с цепями на ногах, строят дома, храмы, мостят улицы под строгим надзором надсмотрщиков. На каждой улице множество мелких мастерских — ткацких, ювелирных, гончарных, по выделке мечей, ножей и других металлических изделий. На торговой площади тысячи народа — смесь всех племен и наречий. Здесь купцы из далекого Египта, из Малой Азии, с берегов Средиземного моря. Торгуют всем — фруктами, овощами, тканями, металлическими изделиями, пряностями, рабами. В сторону Евфрата видны чудесные дворцы и пышные сады. Это знаменитые висячие сады Семирамиды. Их построил вавилонский царь Навуходоносор для своей любимой жены, бывшей мидийской принцессы, тосковавшей в Вавилоне о горах своей родины.

В центре Вавилона был знаменитый храм бога Мардука. Это грандиозная четырехугольная ступенчатая башня высотой в несколько десятков метров. Этот храм-башня был богато украшен внутри и снаружи и производил огромное впечатление на всех иностранцев. Евреи — жители Иудеи — настолько поражались величием этого храма и всего города Вавилона, что сложили легенду о вавилонском столпотворении. Легенда эта записана в библии. Согласно этой легенде жители Вавилона строили башню высотой до неба, бог рассердился на них за это и смешал языки. С тех пор, якобы, люди говорят на разных языках. В храме стояли золотые статуи бога Мардука, здесь было много жрецов.

Рядом с храмом стоял великолепный дворец царя. Вавилон был по тому времени громадным городом, в котором проживало около 600 тысяч жителей, это был центр торговой и культурной жизни Древнего Востока и т. д.

Вот примерный ход рассказа о Вавилоне. Разумеется, учитель должен показать на карте местоположение Вавилона, объяснить, центром каких торговых путей того времени был Вавилон, с какими странами он был связан, рассказать, в чьих руках сосредоточивалось богатство, как жилось рабам, бедноте и т. д.

В ходе рассказа преподаватель должен постоянно следить за вниманием учеников: слушают ли его, увлечены ли материалом или рассеянны и делают только вид, что слушают. Умение управлять вниманием учащихся — большое искусство, требующее знания детской психики, особенностей данной группы и каждого учащегося.

Не всегда однако материал позволяет давать яркие картины драматических событий. Есть в курсе древней истории уроки, которые сравнительно «скучны». Помимо яркости изложения преподаватель должен поэтому использовать другие средства управления вниманием учащихся. У него под руками должно быть наглядное пособие, показ и объяснение которого способны усилить внимание учеников.

Время от времени учитель может прерывать свой рассказ вопросами, особенно когда чувствует, что часть учеников утомилась и внимание их рассеивается. Вопросы могут быть сформулированы, в соответствии с ходом изложения, даже такие, на которые ученики не в состоянии еще ответить. Например, говоря о расцвете Вавилона и заметив, что внимание учеников рассеивается, преподаватель может поставить вопрос: А как вы думаете, изменилось ли положение рабов в этом городе? Ученики, конечно, не ответят, да ответа от них требовать и не нужно. Сама постановка вопроса преследует лишь одну цель — усилить внимание учащихся. С подобными вопросами, как правило, следует обращаться ко всему классу, но в некоторых случаях можно поставить вопрос и перед учеником, который начал отвлекаться.

Для усиления внимания преподаватель использует также отрывки из художе-

ственной литературы, документы, освещение того или иного события словами очевидца и т. д.

Преподаватель должен применять самые разнообразные способы, усиливающие возможность запоминания. Важнейшую роль здесь играют образность и эмоциональная насыщенность рассказа. Но, учитывая особенности памяти отдельных учеников, он прибегает и к специальным мерам закрепления излагаемого материала, например, к выделению особенно ярких штрихов в том или ином событии. Всем известно, что при изучении Спарты ученики наиболее прочно запоминают случай с мальчиком, который спрятал у себя за пазухой лису, запоминают потому, что он ярок, доходчив. А запомнив этот случай, они, напрягая память, в силу ассоциаций вспоминают и многое другое из истории древней Спарты.

Имеется также полная возможность прибегать и к различным сопоставлениям вновь сообщаемых фактов с уже известными. Целесообразнее всего делать сравнения с фактами из курса этой же дисциплины, т. е. древней истории. Такого рода сопоставления помогут кроме того закреплению ранее полученных знаний и оттенят специфику вновь изучаемых явлений.

Сравнивать, как правило, следует по принципу контрастов, а не сходства. Если положение рабов в Вавилоне времен Хаммурапи будем сопоставлять с положением рабов в Египте, то различие будет для ребят неуловимо. Сопоставить положение рабов в Халдейском Вавилоне следует с тем положением, которое существовало в Вавилоне времен Хаммурапи или в Ассирии, — отличие будет здесь ясное, и учащиеся отчетливо представят себе развитие рабства.

В отдельных случаях можно прибегать к сопоставлению и сравнению с явлениями современной действительности, например, древний Вавилон сравнить с современным крупным, известным ученикам городом. Следует однако резко подчеркнуть все принципиальное отличие современного города от Вавилона. При сопоставлении и сравнении с явлениями современной действительности надо избегать модернизации. Отвечали же ученики попово-мельничной неполной средней школы, Барышского района, что законы царя Хаммурапи «направлены были против Советской власти», а ученики ленинской средней школы, того же района, лесной НСШ, Борского района, и ряд других школ — что рабы и крестьяне в Египте в 1750 г. до н. э. восстали против помещиков, капиталистов и попов.

Модернизация ведет к потере исторической перспективы, сваливает все исторические явления самого разнородного характера в одну кучу и сводит по существу образовательно-воспитательное значение истории к нулю. Учащимся надо давать точные обозначения явлений, классов, групп, употребляя существующую в науке терминологию, а не подменять явления, классы, социальные группы далекого прошлого современными только на том основании, что они более близки и могут быть лучше поняты учениками.

В ходе урока следует всесторонне использовать имеющиеся иллюстративные средства, наглядные пособия, художественную литературу, документы и особенно учебник.

Рассказ как методический прием часто совмещается с беседой. Начинается урок вступительной беседой, опросом. Иногда сам рассказ прерывается беседой, разъясняющей смысл того или иного события.

Беседа как методический прием широко применяется при повторении. Но ею можно пользоваться и в тех случаях, когда изучается новый материал. Это так называемая беседа-разучивание материала. Такой вид беседы проводится при наличии учебника. Учитель предлагает домашнее задание в виде ряда последовательных вопросов, развернутые ответы на которые должны исчерпать тему урока. Ученики по этому плану-заданию работают дома по учебнику, причем изучают

и те места, которые набраны мелким шрифтом. Если ученики выполнят эту самостоятельную работу, очередной урок будет уже носить не форму рассказа, а развернутой беседы по тому плану, по которому работали ученики.

Учитель ставит вопрос перед всем классом и спрашивает одного ученика, его ответ может быть дополнен другими учениками. Учитель должен тщательно следить за высказываниями каждого ученика и в своем заключении отметить правильные высказывания или ошибки, и сделать вывод по данному вопросу. Таким путем ученики научатся правильно разбираться в материале.

Часто практиковать однако такую развернутую беседу не следует, так как неопытный учитель может нарушить последовательность в изучении и затушевать эмоциональное воздействие на учащихся. К этому приему надо прибегать в тех случаях, когда самый учебный материал вполне допускает возможность проведения беседы, или когда ученики знакомятся с материалом не только по прочитанной главе учебника, а имеют запас знаний предыдущих уроков, т. е. когда тема урока содержит в себе материал, подытоживающий ряд уже проведенных уроков.

Такими могут быть, например, темы «Рабовладельческий Рим III—II вв. до н. э.», «Быт и культура Рима конца республики» и несколько других.

Большое значение, как мы уже говорили, имеет беседа в конце урока, когда преподаватель делает общий вывод.

Даем запись урока, проведенного т. Войкиной (школа № 24 г. Куйбышева) методом рассказа-беседы.

РАННЯЯ ГРЕЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

I. План опроса

1. Какую тему мы изучали на предыдущем уроке?
2. Какие причины способствовали возникновению греческих колоний?
3. Где и какие возникли колонии?
4. Чем занимались колонисты и каким путем колонии поддерживали связь с Грецией?

Дополнительные вопросы из предыдущего материала:

1. Кто стоял во главе полиса?
2. Где решались важнейшие государственные вопросы?
3. Какие классы были в Греции к концу гомеровской эпохи?

Вывод. Итак, благодаря мореплаванию, широкой торговле и колонизации у греков поднялось хозяйство, увеличились богатства, усилилась техника и расширились различные области знания. По сравнению со старым первобытно-общинным строем рабовладельческое государство представляет собою шаг вперед.

Связь с предыдущим

Мы уже знаем, что в период разложения родов в Греции возникли полисы. Каждый полис был отдельным городом-государством. Каждый грек своим отечеством считал только свой полис. Однако греки сознавали свое национальное единство и называли себя общим именем эллины в противоположность всем прочим народам, которых они называли варварами. Внутренняя связь между эллинами заключалась и в культуре: языке, религии, быте. Сегодня мы познакомимся с ранней греческой культурой, поэтому тема нашего урока называется «Ранняя греческая культура». Записываем тему и план изложения.

II. План изложения

1. Военный быт и военное искусство.
2. Олимпийские игры и их значение.
3. Оракулы и их значение для экономического и политического могущества жрецов.

Мы знаем, что культура греков самого раннего периода их истории отразилась в

поэмах Гомера. В каких? (Учащиеся называют поэмы.) Особенно сильное отражение в поэмах Гомера нашел военный быт древних греков, так как война играла большую роль в их общественной жизни (необходимость защиты государства, завоевание земель и богатств). Поэтому государство принимало черты военной организации. Все граждане, кроме рабов, были вооружены. Почему?

Герои «Илиады» и «Одиссеи» сражались на колесницах, в каждую была впряжена пара коней. Вместе с героем в колеснице находился возничий. Далеко вперед от своих воинов выезжал герой и бросал в неприятеля копье с металлическим наконечником. Герой был одет в бронзовые латы и шлем, в левой руке держал медный, обтянутый кожей щит. Простые воины шли кучами, в холщевых рубашках и кожаных шапках, с кинжалами, мечами, щитами из кожи. Следовательно, вооружение аристократов отличалось от вооружения демоса. Почему?

Искусство осады городов в гомеровский период не было известно грекам: 10 лет осаждали они Трою и взяли ее лишь хитростью. Искусство морского боя им тоже не было известно, поэтому Гомер не упоминает о морских битвах.

Вся слава военного похода приписывалась вождям. Они же получали большую часть добычи. Рядовые воины возвращались такими же нищими, какими они были до войны. Исход боя часто решал поединок между героями сражающихся сторон. Этими героями были цари, их сыновья или лица знатного происхождения. Между кем был поединок во время Троянской войны?

В мирное время греки тренировались в военном искусстве и устраивали всевозможные состязания, которые происходили во время общенародных празднеств и игр. Празднества эти устраивались в летнее время при храмах, которые приобрели общенациональное значение. Наибольшею известностью пользовался праздник в Олимпии. (Карта.)

Олимпийский праздник устраивался в честь бога Зевса. Участники олимпийских игр заранее заносились в особые списки. Участвовать могли лишь свободные мужчины, да и то большей частью из высших классов. Рабы и варвары не допускались. Участники готовились к состязаниям в течение года в гимназии (в Олимпии). Исключения делались только для тех, кто уже был победителем — они могли готовиться дома.

Все греческие государства заранее оповещались о времени игр через вестников, украшенных зеленью. На время игр прекращались раздоры и даже войны, устанавливалось «священное перемирие». К началу игр со всех концов страны собирались зрители, от 40 до 50 тысяч. Задолго до утренней зари они занимали места и с нетерпением ждали начала игр. После первого сигнала трубы выходили судьи в пурпурных одеждах и занимали свои места. После второго сигнала назывались имена состязателей. Им могли сделать отвод. Очередь участников устанавливалась по жребию.

Какие были состязания? Бег на скорость, кулачный бой, прыжки, метание диска, бег на колесницах (участие богатых, имевших лошадей и колесницы), дискобол, бег в вооружении. (Показ и пояснение картины.) Позднее выступали также поэты и писатели.

Награды. Победители на играх получали лавровый или масличный венок и право на статую. Имена победителей заносились в особые списки. Каждая олимпиада получала название по имени победителя в беге.

Возвращение победителя в родной город было настоящим праздником: триумфальный въезд, подарки, избрание на общественные должности.

Счет времени велся по олимпиадам. Первую олимпиаду предание относит к 776 г. до н. э.

Вопросы

1. У нас бывают олимпиады?
2. Кто в них участвует?
3. Имеем ли мы победы в мировых состязаниях.
4. Какое значение имеют они в СССР? — Готовность к труду и обороне, развитие талантов. (Чтение вырезок из газет.)

Олимпийские игры имели общегреческое значение. Такое же общенациональное значение имели оракулы — гадания и предсказания. Оракулы были при храмах бога Аполлона в Дельфах и бога Зевса в Додоне. Эти святилища почитались во всей Греции.

Додонский оракул предсказывал по шелесту листьев «священного дуба» и по журчанью ручья. Наибольшей славою пользовался дельфийский оракул.

Храм Аполлона находился у подножья горы Парнас. (Показ на карте.) В горе было много расщелин. Из одной, имевшей неширокое отверстие, просачивались одуряющие испарения. Мы хорошо знаем, что эти испарения происходят от каких-либо естественных причин. Древний человек не умел объяснить явлений природы и думал, что эти испарения посылает бог Аполлон и что тот, кто подвергается действию этих газов, говорит с самим богом. Этой темнотой народа пользовались греческие жрецы. Они построили здесь великолепный храм. В глубине его поставили золотую статую Аполлона, а над расщелиной бронзовый треножник, на который садилась жрица, называемая пифией. (Запись на доске.) Треножник обвивался лавровыми листьями, чтобы газы не рассеивались. Вскоре после того как пифия садилась на треножник, лицо ее бледнело, с ней делались судороги. Тогда она начинала выкрикивать бессвязные слова. Стоявшие вблизи жрецы из этих слов составляли ответ для вопрошающего. Ответы были умышленно двусмысленные, так как жрецы сами не знали, что будет (пример — Крез). Конечно, жрецы заранее выведывали через особых лиц о жизни и делах вопрошающего.

К оракулу обращались не только частные лица, но и правители, даже чужеземные народы за предсказаниями перед войной, перед изданием нового закона. Делалось это для того, чтобы придать законам бо́льшую силу и держать народные массы в повиновении.

Жрецы всегда были осведомлены о политической жизни греческих государств, иначе оракул не пользовался бы такой славой. Жрецы дельфийского оракула оказывали большое влияние на политическую жизнь страны, действуя в интересах господствующих классов. Благодаря оракулу жрецы приобрели и экономическое могущество, потому что вопрошающие в благодарность приносили богатые подарки. Богатство дельфийского храма исчислялось миллионами. Жрецы давали деньги взаймы за большой процент и многих держали в долговой кабале. Они давали также деньги на ведение войн, чем ставили базилевсов в зависимость от себя...

Я познакомила вас с раннегреческой культурой. Кому служила эта культура? Она служила жрецам и аристократам в целях угнетения народных масс.

Задание на дом.

1. Подберите вырезки из газет о наших олимпиадах.
2. Прочитайте § 38 учебника (стр. 97—100) и составьте рассказ.

ГЛАВА VI

ХАРАКТЕРИСТИКА ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

При разрешении этой задачи перед учителем возникает ряд очень сложных вопросов: надо отобрать только таких деятелей, которые играли заметную роль в историческом процессе; знать конкретные детали жизни и деятельности этой личности; тщательно продумать и подобрать необходимый материал для яркой, но краткой характеристики исторической личности, в соответствии с временем, которым располагает преподаватель.

Разрешение первого вопроса облегчается наличием программ. В них даны имена исторических лиц, на которых преподаватель должен сосредоточить внимание учащихся. (Следует, кстати, отметить, что в программе нет почему-то имени вождя восстания «краснобровых» — Фан Чуна, «желтых тюрбанов» — Чанга, вождя первого сицилийского восстания рабов — Евна, вождей второго сицилийского восстания рабов — Сальвия и Афинпона. Из деятелей культуры «забыты» Гротефенд и Лукреций Кар. Следовало бы в программе приводить имена таких выдающихся полководцев и государственных деятелей, как Мильтиад, Фемистокл, Леонид — спартанский полководец при сражении у Фермопил.) Знание исторических деятелей, упоминаемых в программе, должно быть обязательным для учащихся.

В ходе изложения материала учитель несомненно будет упоминать ряд других лиц, но это делается лишь для более четкой характеристики тех или иных событий.

Для изучения отбираются только те исторические лица, с именем которых связаны важнейшие события экономического развития и общественно-политической жизни, классовая борьба, развитие культуры, в первую очередь лица, которые выступали на арену в переломные моменты в развитии исторических событий. Почему из египетских фараонов берем Тутмоса III? Потому, что с его именем связан ряд завоевательных походов, приведших к росту внешнего могущества Египта, к захвату больших территорий в Азии и превращению Египта в мировую державу. То же самое можно сказать при изучении истории Ассирии о Тиглат-Палассаре III. Псаметтих упоминается потому, что с его именем связано начало Саисского периода в истории Египта, с именем Навуходоносора связан период расцвета Вавилона, с именем Кира и Дария — формирование персидской державы и т. д.

Из числа деятелей освободительного движения нужно брать тех лиц, с именем которых связаны наиболее острые столкновения классовых сил, лиц, которые стояли во главе боровшихся народных масс, показывая примеры мужества и героизма.

При характеристике исторической личности преподаватель должен безусловно исходить из учения марксизма-ленинизма о роли личности в истории.

«...Идея исторической необходимости ничуть не подрывает роли личности в истории: история вся слагается именно из действий личностей, представляющих из себя несомненно деятелей. Действительный вопрос, возникающий при оценке общественной деятельности личности, состоит в том, при каких условиях этой деятельности обеспечен успех? в чем состоит гарантия того, что деятельность эта не останется одиночным актом, тонущим в море актов противоположных?»[1]

Товарищ Сталин в беседе с немецким писателем Эмилем Людвигом так отвечает на этот вопрос:

«Марксизм вовсе не отрицает роли выдающихся личностей или того, что люди делают историю. У Маркса, в его «Нищете философии» и других произведениях, Вы можете найти слова о том, что именно люди делают историю. Но, конечно, люди делают историю не так, как им подсказывает какая-нибудь фантазия, не так, как им придет в голову. Каждое новое поколение встречается с определенными условиями, уже имевшимися в готовом виде в момент, когда это поколение народилось. И великие люди стоят чего-нибудь только постольку, поскольку они умеют правильно понять эти условия, понять, как их изменить. Если они этих условий не понимают и хотят эти условия изменить так, как им подсказывает их фантазия, то они, эти люди, попадают в положение Дон-Кихота. Таким образом, как раз по Марксу вовсе не следует противопоставлять людей условиям. Именно люди, но лишь поскольку они правильно понимают условия, которые они застали в готовом виде, и лишь поскольку они понимают, как эти условия изменить, — делают историю».

Марксизм-ленинизм в то же время решительно отвергает субъективную народническую социологию, с точки зрения которой личность создает историю. Теория «героев и толпы», будучи в научном отношении абсолютно несостоятельна, на практике, в политической борьбе выливается в анархизм, терроризм и другие антипролетарские формы борьбы.

Для того чтобы правильно охарактеризовать и оценить историческую личность, надо отчетливо знать данную эпоху в целом и конкретную обстановку, в которой эта личность действовала. Так как каждая историческая личность является выразителем интересов и стремлений определенного общественного класса, препо-

---

[1] В. И. Ленин, Соч., изд. 3-е, т. I, стр. 79.

даватель должен отчетливо представлять себе соотношение классовых сил в момент действия этой личности: идет ли этот класс по восходящей или нисходящей линии своего исторического развития, т. е. является ли он на данной ступени развития носителем исторического прогресса или регресса.

Приступая к характеристике исторической личности, преподаватель рассматривает ее действия не изолированно, а в органической взаимосвязи с изучаемыми событиями, выясняет конкретную роль этой личности в данном историческом событии. По традиции, оставшейся от старой школы, некоторые преподаватели часто скатываются вопреки своему желанию и намерению на позиции субъективизма. Так, например, допускаются формулировки вроде следующих: грабительские походы Тутмоса III, война Рамзеса II с хеттами, объединение Египта Псамметихом, завоевания Тиглат-Паласcара III, образование персидского государства Киром и т. д. и т. п.

Конечно, учитель, когда говорит о походе Кира и Рамзеса, подразумевает, что действовала армия, массы народа, но не всегда то, что он подразумевает, доходит до сознания учащихся. Ученик V класса мыслит конкретно, и если ему на уроке говорят только о деятельности одного лица, создается совершенно реальная опасность: ученик заучит этих лиц, а действия самих масс ускользнут из его сознания. Не лучше ли сформулировать, допустим, так: война Египта под руководством Рамзеса II с хеттами, образование персидского государства при Кире и т. п.

Опасность скатиться к субъективизму надо иметь в виду каждому преподавателю и преодолевать ее. Рассматривая историческую личность как выразителя интересов определенного класса, выясняя ее конкретную роль в ходе данного исторического события (или событий), преподаватель должен раскрыть особенности характера, присущие данной личности, личные свойства, намерения, стремления. Нужно, чтобы учащимся был ясен и внешний облик данного исторического деятеля.

Обращаясь к практике работы школ, мы видим, что ученики недостаточно твердо запоминают имена даже важнейших исторических деятелей, нечетко представляют их конкретную роль в развитии исторических событий, очень часто не помнят даже внешних отличий и путают написание и произношение. Так, например, многие учащиеся тех школ, где производилось нами изучение успеваемости, называют Сципиона Сцапионом, Степиеном или Скарпиеном; Ганнибала называют Генибалом, Тацита — Дацитом, Виргилия — Вергилией, Ассурбанипала — Ассур Бонипалом, Ассур Бонапартом и т. д.

Это свидетельствует о том, что в процессе урока не обращается должного внимания на закрепление в памяти учащихся исторических лиц, не дается надлежащей характеристики и не принимается специальных мер к правильному произношению и написанию.

Определив, какая историческая личность будет охарактеризована подробно, с целью прочного закрепления ее в сознании учащихся, и какие личности будут лишь упоминаться для связи, преподаватель проводит подготовительную работу. Он определяет, в каком месте рассказа даст характеристику личности, каким образом он будет раскрывать конкретную роль данной личности, т. е. на какие стороны ее деятельности обратит внимание учащихся, как раскроет классовый смысл деятельности этой личности, ее политические взгляды, симпатии и антипатии, как даст представление о внешнем облике исторического лица, его темпераменте и т. д.

Посмотрим, как можно дать характеристику личности на уроке «Реформа Гая Гракха».

Прежде всего следует раскрыть обстановку, в которой действовал Гай Гракх, рассказать о борьбе нобилей против законов Тиберия Гракха, затем переходить к законам Гая Гракха. Сначала записать имя Гракха на доске, показать его портрет и сообщить следующие сведения о нем: Гай был моложе своего брата Тиберия на 9 лет. Он поклялся отомстить аристократам за смерть брата и довести земельную реформу до конца. Это был талантливый организатор, глубоко образованный человек с выдающимися способностями. Гай был горяч и вспыльчив, его речь грозна, убедительна, способна возбуждать страсти. Как передают древние историки, Гай во время речи ставил позади себя раба с флейтой в руках: когда вспыльчивый Гай отступал от своей темы и начинал горячиться, раб играл на флейте. Гай приходил в себя и успокаивался.

«С каким талантом, с каким красноречием, с какой силой, с какой мощью говорил он!», — вспоминал о нем один из крупнейших римских ораторов Цицерон. Народ смотрел на Гая, как на продолжателя дела Тиберия и избрал его народным трибуном на 123-й год.

Так характеризуется личность Гая. Говоря далее о законах, предложенных Гаем, следует особо остановиться на борьбе за эти законы, которую провел сам Гай Гракх, — здесь характеристика этой личности дополняется раскрытием ее конкретной роли. Гай Гракх решил прежде всего заручиться поддержкой римского крестьянства и всадников. С этой целью он добился утверждения закона о продаже бедному населению государственного хлеба по дешевой цене, чем привлек на свою сторону римскую бедноту. Гай добился нового судебного закона, по которому судьи назначались не из нобилей, а из всадников. Всадники получили судебную власть и приобрели большое влияние в делах государства.

Кроме того в интересах крестьянства по настоянию Гая было основано несколько колоний, где безземельное, разорившееся крестьянство могло получить землю. Опираясь на народные массы и всадников, Гай был избран народным трибуном и на 122-й год.

Рассказывая дальше о борьбе нобилей против законов Гая, о поражении Гая и его сторонников, нужно глубже раскрывать эту личность, показывая не только его сильные, но и слабые стороны.

Переходя к рассказу о восстании сторонников Гая Гракха, учитель подчеркивает напряженность, драматизм борьбы, в центре которой стоял Гракх. Давая картину гибели мужественного Гая Гракха, он завершает характеристику этой личности, говорит о том, как тесно окружали Гая его сторонники, как они оберегали его жизнь. Рассказав о сражении на улицах Рима, учитель указывает на то, что Гай, вывихнувший себе ногу и не желавший сдаться врагу, приказал рабу убить его. Ненависть к Гаю со стороны нобилей видна из того, что они отрезали ему голову и преподнесли ее в подарок консулу, тело Гая было брошено в Тибр. Народ свято чтил память братьев Гракхов, место, где погиб Гай, считалось священным.

В последней части урока, вскрывая причины неудачи реформ Гракхов, учитель дает политическую оценку этим деятелям, подчеркивает их взгляды и идеалы. Так он приводит учеников к пониманию, что Гракхи были вождями разоренного римского крестьянства, в интересах которого они стремились провести аграрную реформу. Гракхи были наиболее дальновидными политическими деятелями, они отчетливо понимали, что без укрепления положения крестьянства Римской республике грозит гибель от выступления рабов. Братья Гракхи, стало быть, действовали и в интересах укрепления римского государства.

Раскрывая конкретную роль исторической личности, преподаватель должен всемерно стремиться к тому, чтобы данная личность как живая встала в сознании учащихся. Как достигнуть этого? Прежде всего сам рассказ об исторических событиях должен быть ярким. Для этого надо использовать выдержки из документов, из описаний очевидцев и современников, из художественной литературы и произведений классиков марксизма-ленинизма.

Если описание внешнего облика данной личности, ее темперамента и т. п. лучше брать у очевидцев или из художественной литературы, то характеристику политических взглядов целесообразнее давать путем цитирования высказываний самого героя.

Для закрепления представления об исторической личности в памяти учащихся следует очень четко произносить имя и при первом упоминании его записать на доске с указанием дат жизни или деятельности, требовать от учеников записи этого имени в именной указатель, который должны вести ученики у себя в тетради. С этой же целью необходимо при рассказе о каждом историческом деятеле показывать его портрет (если он имеется). Рассмотрение портрета поможет учащемуся наглядно представить этого деятеля и закрепить его образ в своей памяти.

Преподаватель должен по возможности объяснить учащимся время написания данного портрета, назвать автора, указать, если имеются данные, сходство рисунка с оригиналом. Необходимо также комментировать портрет, т. е. объяснить, в какой момент жизни дается историческое лицо на этом портрете, участником какого события он здесь изображен; вскрыть характерные особенности, данные на портрете, указать, какие черты особенно подчеркивает автор портрета, какой нравственный облик данного лица представляется нам при рассмотрении портрета (суровый воин, жестокий тиран, глубокий мыслитель и т. д. и т. п.).

Вместе с внешним обликом преподаватель обращает внимание учеников на одежду, вооружение и другие внешние признаки, чтобы получилось более полное представление об историческом лице. Портрет или рисунок надо показывать только тогда, когда приступают к характеристике данной личности. До этого показывать его не следует, чтобы внимание учащихся в определенный момент урока было максимально сосредоточено на этой личности.

Характеризуя исторические личности и давая образное представление о них, преподаватель не должен, разумеется, относиться к ним равнодушно. Не может быть равнодушия при характеристике, например, Спартака —«лучшего человека древней истории, крупного полководца с благородным характером, истинного представителя древнего пролетариата» (Маркс) и Нерона — этого шута на троне, облеченного необъятной властью, дикого, самовлюбленного и жестокого тирана. Надо, чтобы учащиеся из слов и тона учителя чувствовали благородство, мужество и героизм первого, проникаясь глубокой симпатией к нему, и малодушие, трусость, отвратительную жестокость, самодовольное тупоумие второго. Только живые, проникновенные, эмоционально насыщенные характеристики могут стать могучим средством воспитательного воздействия.

Глубокие и яркие характеристики, без сентенций и нарочитых нравоучений глубоко западут в души детей, вызовут у них симпатии и антипатии. Благородные характеры станут их идеалами, будут постоянно служить живым примером и вдохновлять на благородные поступки.

Учащиеся в возрасте 13—14 лет весьма восприимчивы и относительно легко поддаются воздействию. Это воздействие должно быть целиком направлено на воспитание коммунистического поведения учащихся.

Приводим конспект урока «Реформа Гракхов».

I. Вопросы для повторения предыдущего урока

1. Причины восстания рабов в Сицилии. Когда оно произошло?
2. Как и где началось восстание, кто стоял во главе его?
3. Какие победы одержали восставшие и как они организовали свою власть?
4. Как было подавлено восстание?
5. Причины и ход восстания в Пергаме.

II. План рассказа нового материала

Вступление преподавателя: Рим был еще достаточно силен для того, чтобы подавить разрозненные выступления рабов. Но эти восстания расшатывали силу Рима. Жестоко подавляя восстания, рабовладельцы сохраняли свое господство, на эксплоатации рабов и порабощенных народов нобили и всадники наживали огромные богатства. Общественные и государственные земли захватывали в свои руки крупные землевладельцы. Семьи мелких землевладельцев, находившихся в армии, разорялись. Торговлю забирали в свои руки крупные купцы, а мелкие торговцы и ремесленники попадали в долговую кабалу к ростовщикам. Наиболее умные политические деятели Рима понимали, что если это дальше будет продолжаться, не из кого будет формировать армию, и республике может угрожать гибель. Нужно было укреплять основы римского рабовладельческого государства, провести реформы, возродить хозяйственную самостоятельность и силу разорившегося крестьянства. Это можно было сделать, отобрав у крупных землевладельцев захваченные ими государственные земли и раздав их крестьянам. С проектом таких реформ выступили братья Гракхи — Тиберий и Гай.

Сегодня остановимся только на реформах Тиберия Гракха.

Основные вопросы (план изложения)

1. Положение в Римской республике во второй половине II века до н. э.
2. Тиберий Гракх.
3. Земельный закон Тиберия Гракха.
4. Борьба нобилей против закона.
5. Убийство Тиберия.

Схема изложения нового материала

Я уже сказал, что знать захватила в свои руки огромные участки государственной земли. В хозяйстве нобили использовали труд рабов. Земли у крестьян становилось все меньше. Их отрывали от хозяйства и посылали в армию, семьи разорялись. Возвратившись из армии, крестьянин не имел возможности вести хозяйство и превращался в бездомного человека. Мелкие торговцы и ремесленники также разорялись, так как их притесняли крупные купцы и ростовщики. Рабы, которых теперь было много, часто восставали. Над Римской республикой нависла страшная угроза — рабы могли объединиться с беднотой и опрокинуть рабовладельцев.

Знать утопала в роскоши и богатстве, а народ нищенствовал. Но знать не хотела итти на уступки народу. Грозящую республике опасность отчетливо сознавали братья Гракхи. Они выступили против знати, за интересы крестьян. Первым выступил Тиберий Гракх. (Запись на доске.)

Тиберий и Гай принадлежали к старинному знатному роду. Отец их был два раза консулом, участвовал в походах и два раза праздновал триумф. Мать братьев Гракхов Корнелия была дочерью Сципиона Африканского. Кто он такой? (Победитель Ганнибала.) Корнелия была умная, просвещенная женщина и горячо любила своих детей.

Тиберий Гракх был стройный мужчина, выше среднего роста, с высоким открытым лбом и большими серыми проницательными глазами. По своему характеру Тиберий был мягкий, уступчивый человек. Образ жизни вел простой, довольствовался малым. Речь его была спокойная, действовавшая на чувства и вызывавшая сострадание к разоренному народу. В декабре 134 г. до н. э. на 28-м году жизни Тиберий был избран народным трибуном. Он выступал перед народным собранием с проектом земельного закона.

По этому закону ни один землевладелец не имел права владеть больше 500 югеров [1] общественной земли на главу семьи и больше 250 югеров на каждого

[1] Югер — около $^1/_4$ га.

из двух старших сыновей. Таким образом каждый землевладелец мог иметь не больше 1000 югеров земли, остальная земля должна была перейти к народу — разделена на участки по 30 югеров и роздана беднякам. Выступая в защиту своего законопроекта, Тиберий говорил:

«Дикие звери, рыскающие по Италии, имеют норы и логовище для ночлега, те же люди, которые сражаются и умирают за Италию, имеют только воздух и свет. У них нет постоянного места жительства, с детьми и женами ведут они бродячую жизнь; полководцы уговаривают солдат сражаться с врагами за могилы предков и храмы, а у скольких римлян нет ни отчего алтаря, ни могил предков! Солдаты сражаются и умирают за чужую роскошь и богатство, солдаты, которых называют владыками вселенной, а между тем у них нет ни одного клочка собственной земли».

Но богачи-землевладельцы всячески противодействовали Тиберию, они не хотели отдавать захваченных земель. Нобили уговорили другого трибуна — Марка Октавия, который сам был крупным землевладельцем, наложить запрет на предложенный Тиберием закон.

Октавий выступил против Тиберия. Тогда Тиберий поставил перед народным собранием вопрос — может ли оставаться трибуном человек, который идет против интересов и воли народа. Началось голосование. Напрасно Тиберий умолял Октавия взять свой запрет обратно. Октавий упорствовал. Тогда народное собрание отрешило Октавия от должности трибуна и утвердило закон, предложенный Тиберием.

Была избрана комиссия в составе самого Тиберия, его брата Гая и Аппия Клавдия для проведения закона в жизнь. Изъятию подлежали государственные земли, захваченные богачами. Но землевладельцы успели уже часть земель продать, подарить другим лицам, заложить и т. д. Трудно было определить, какая земля была государственной и какая частной. Проведение закона в жизнь озлобило богачей. Для помощи бедноте, наделяемой землей, Тиберий предложил расходовать государственные деньги. Это еще более озлобило нобилей. Они повели бешеную агитацию против Тиберия, стали подговаривать и подкупать его сторонников.

Выполнение закона находилось в самом разгаре, а срок полномочий Тиберия кончался, так как трибун выбирался только на один год. Нобили решили воспользоваться этим — распустили клевету, что Тиберий стремится к царской власти, что он зря оскорбил Октавия и т. д. Но Тиберий не испугался этой клеветы нобилей и вновь выставил свою кандидатуру на должность трибуна.

Рано утром на площади, где должны были проходить выборы, собрался народ. Когда началось собрание, нобили попытались помешать голосованию, устроили шум и драку. Сторонники Тиберия прогнали нобилей, но выборы были отложены на другой день. В этот день происходило заседание сената, где собрались самые крупные богачи. Сенат принял решение против Тиберия. Сенаторы и нобили направились на площадь. Впереди них шел верховный жрец Сципион Назика — ярый враг Тиберия. Назика, прикрыв свою голову плащом, кричал: «Кто хочет спасти отечество, пусть следует за мной». Сенаторы, нобили, толпы их клиентов и приверженцев ворвались в народное собрание.

Историк древнего Рима Аппиан в своей книге «Гражданская война» так описывает дальнейшие события:

«...стали вырывать из рук приверженцев Гракха куски дерева, скамейки и другие предметы, которыми они запаслись, собираясь итти в народное собрание, били ими приверженцев Гракха, преследовали и сбрасывали их с обрывов Капитолия вниз. Во время этого смятения пали многие из приверженцев Гракха. Сам он, оттесненный к храму, был убит около дверей его, у статуй царей. Трупы убитых были брошены ночью в Тибр» [1].

Нобили не успокоились на этом. После убийства Тиберия они жестоко расправились с его друзьями и сторонниками.

Деятельность комиссии была приостановлена, закон Тиберия остался неосуществленным. Но борьба на этом не закончилась, ее продолжал брат погибшего Тиберия — Гай, о чем будем говорить в следующий раз.

А теперь подведем итоги.

1. Кто такой был Тиберий Гракх?
2. В чем заключается содержание земельного закона, предложенного им?
3. Какие цели преследовал Тиберий Гракх своим законом?
4. Почему нобили боролись против земельного закона?
5. Какая судьба постигла Тиберия?

---

[1] В. Струве, Хрестоматия по древней истории, т. II, стр. 82.

При ответе на первый вопрос ученики должны дать краткую характеристику личности Тиберия, при ответе на второй вопрос — рассказать содержание закона. Наиболее важным вопросом является третий. Ответ учеников должен сводиться к тому, что закон Тиберия имел целью укрепить римское государство путем улучшения положения крестьянства. Если ученики сразу не поймут этот вопрос и не дадут нужного ответа, надо поставить один — два наводящих вопроса, например: «А какое значение имел этот закон для всего римского государства?»

Ответы на четвертый и пятый вопросы не трудны для учеников.

ГЛАВА VII

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ ДАТ В ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ

Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 16 мая 1934 г. о преподавании гражданской истории требует от преподавателя соблюдения историко-хронологической последовательности в изложении и закрепления важнейших хронологических дат в памяти учащихся.

Хронологические даты локализуют исторические события во времени, дают отчетливое представление о действительной взаимосвязи между явлениями, способствуют пониманию причинности в ходе исторического развития. Только соблюдая историко-хронологическую последовательность, преподаватель в состоянии дать учащимся знания об историческом процессе, как процессе диалектического развития человеческого общества, как о поступательном движении от далекого прошлого к современности. Только при этом условии учащиеся получат отчетливое представление как о развитии каждой общественно-экономической формации, так и о переходе от одной формации к последующей, более высокой, тем самым они правильно поймут историческую перспективу и в конечном итоге современную общественно-политическую жизнь.

Хронология, конкретизирующая материал во времени, позволит глубже понимать специфику изучаемых исторических явлений, избегать их модернизации.

В работе по закреплению хронологических дат перед преподавателем истории стоят два основных вопроса: 1) какие даты отобрать в качестве обязательных, 2) как прочнее закрепить в памяти учащихся отобранные хронологические даты.

При разрешении первого вопроса преподаватель должен сообразоваться с возрастом учащихся, с их способностью твердо запоминать определенный объем дат.

Проведенное нами исследование показало, что ученики V класса запоминают в среднем 82% обязательных дат, а VI класса — 77%. Приняв во внимание, что в этих же процентах колеблются общие знания учащихся по истории и учитывая многочисленные наблюдения известных методистов (Бернадский и др.), мы можем сказать, что количество обязательных дат не должно превышать для V класса 60, для VI класса 70. Конечно, не каждый учащийся будет твердо помнить весь объем хронологических дат, но у большинства даты останутся в памяти.

Надо все же оговориться, что строгой, научно-выверенной нормы дат для учащихся разных классов никто не установил, да едва ли и установить возможно. Если, например, ученик много читает, имеет относительно широкий кругозор и память его в достаточной мере тренирована, он запомнит больше дат, чем другой, не имеющий этих качеств. Кроме того надо принимать во внимание особенности запоминания у отдельных учеников — одни быстро схватывают и глубоко запоминают; другие легко схватывают, но так же легко забывают, третьи медленно осваивают и т. д.

Разные учащиеся по-разному и запоминают материал — одни способны механически запомнить целые столбцы хронологической таблицы, другие вспомнят дату по какому-нибудь отдельному яркому штриху или образу, третьи, лишь осмыслив все событие и разобравшись в нем, логически придут к выводу о времени, когда данное событие произошло. Следует иметь в виду и особенности памяти учащихся — развита ли слуховая, зрительная, моторная память или комбинированная.

Все это преподаватель должен учитывать в своей работе, а главное — хорошо знать своих учеников, подходить к каждому из них, как во всем процессе обучения и воспитания, с учетом его индивидуальных особенностей. Нельзя однако при отборе обязательных дат сообразоваться только с памятью учащихся — нужно исходить также из характера и объема учебного материала, который в известной мере обусловливает и объем дат.

Какие же даты мы должны выделить в качестве обязательных в курсе древней истории? И в этом частном случае руководством будет служить марксистско-ленинская методология, — мы обязаны закрепить в сознании учащихся даты экономического развития, развития форм политической жизни, важнейших проявлений классовой борьбы, междугосударственных отношений, даты главных этапов в развитии культуры и, наконец, даты из жизни исторических лиц.

В древней истории мы изучаем громадный исторический период, исчисляющийся тысячелетиями. Развитие в области экономической, политической, культурной шло непрерывно, но не по прямой линии, не непрерывным эволюционным потоком, а диалектически. Были периоды относительно тихого, спокойного развития и периоды бурь, резких скачков, переходов к качественно новым явлениям. Учащимся важно знать эти переломные моменты, являвшиеся своего рода вехами исторического развития, — их мы и должны фиксировать в сознании и памяти учащихся. Основой при определении обязательных дат служат программа и хронологическая таблица учебника.

Переходя к рассмотрению способов закрепления в памяти учащихся хронологических дат, сделаем одну, совершенно необходимую оговорку: в ходе урока преподаватель сталкивается с вопросом, следует ли ему называть другие даты, не указанные в хронологической таблице. На этот вопрос можно ответить только так: помимо обязательных дат придется в ряде случаев называть и другие даты, не включенные в перечень, — иначе изложение будет неконкретным, бессвязным. Так, например, преподаватель не может не назвать приблизительное время завоевания Вавилона касситами, вторжения гиксосов в Египет и т. п. Но фиксировать в памяти учащихся надо только самый факт, а не дату, так как, во-первых, дата в данном случае является неопределенной, во-вторых, время данного события определяется другими, входящими в хронологическую сетку датами. От учащихся обязательно требовать знания самого факта, но не дат. Необязательные даты играют лишь вспомогательную роль, и перегружать ими память учащихся не следует.

Из простейших способов закрепления в памяти учащихся хронологических дат преподаватель может пользоваться следующими:

1. Каждая называемая новая дата должна в обязательном порядке записываться на доске, чтобы учащиеся не только слышали, но и видели эту дату.

2. На первых уроках при названии новой даты, относящейся к событиям до новой эры, необходимо тотчас же обратиться с вопросом: Сколько же лет прошло с тех пор? Это поможет ученикам отчетливо представлять себе изучаемое событие во времени.

3. Обязательная дата фиксируется в тетради по истории.

4. Учащиеся должны на протяжении всего учебного года вести в своих тетрадях хронологическую таблицу, куда они после урока (дома) выписывают хронологическую дату.

Разумеется, записывать надо не голые цифры, не самую дату без содержания, — такая таблица ничего кроме вреда не принесет. Хронологическую таблицу ученик должен вести по следующей форме:

Даты	События или лица
1750-й г. до н. э.	Восстание рабов и крестьян в Египте.
2067—2025 гг. до н. э.	Царствование Хаммурапи и т. п.

Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы ученики механически заучивали дату, без характеристики событий или лиц, связанных с ней. Необходимо, чтобы каждая дата ассоциировалась с конкретным событием или конкретной исторической личностью.

5. В ходе изучения большой темы, например, «Египет», «Двуречье» и т. п., нужно использовать настенную хронологическую таблицу, которую преподаватель подготавливает (можно привлечь к этой работе и учащихся) до начала изучения темы и вывешивает в классе. Таблица должна быть привлекательна, написана четкими, крупными буквами и цифрами. Приводим примерное содержание таблицы:

Хронологическая таблица к теме «Египет»

Годы	События
3200 лет до н. э.	Образование единого Египетского государства во главе с царем Менесом.
1750 » » » »	Восстание рабов и крестьян в Египте против рабовладельцев и фараона.
1580 » » » »	Изгнание гиксосов из Египта при Яхмосе I и т. д.

После того как изучение темы закончено, таблицу снимают со стены и хранят до времени повторения и до следующего учебного года.

6. Кроме этой тематической таблицы нужно вести хронологическую таблицу по всему курсу древней истории. Для этой цели с начала учебного года в классе вывешивают больших размеров лист, озаглавленный «Хронологическая таблица по древней истории для ..... класса».

Первую дату записывает сам учитель, показывая тем самым размер букв и цифр, какими надо заполнять таблицу. Последующие даты записывают сами учащиеся. Эту работу можно возложить на дежурного по классу или на учеников по очереди, еще лучше поручить заполнение этой таблицы историческому кружку.

К концу года получится большая настенная хронологическая таблица, которая может служить канвой для воспроизведения в памяти учеников всего изученного материала, постоянным наглядным пособием по истории.

7. Кроме приведенных уже таблиц весьма полезно вести синхронистическую таблицу, которая даст учащимся возможность понять исторический процесс и взаимосвязь между событиями, происходившими в разных странах.

Синхронистическую таблицу должны вести сами ученики под руководством преподавателя. В V классе завести эту таблицу следует не раньше конца второй четверти, когда учащиеся уже несколько освоились с курсом древней истории и у них накопился некоторый материал. Эта таблица кроме того служит большим подспорьем при повторении материала.

К концу второй четверти учитель поручает каждому ученику подготовить синхронистическую таблицу, дав ему схему. На следующем уроке он собирает эти

таблицы, дома просматривает их и на следующем уроке разбирает допущенные ошибки. Затем группе учащихся поручается составить общеклассную таблицу, и каждый ученик, переписав ее, вклеивает в свою тетрадь.

Схема синхронистической таблицы должна включать в себя не только изученные уже страны, но и те, изучение которых предстоит до конца года. События каждой страны заносятся в синхронистическую таблицу по мере изучения материала о ней. Таким образом учащиеся постоянно будут иметь перед глазами основные моменты в развитии исторического процесса. (Примерную запись в синхронистическую таблицу для V класса приводим на стр. 50—51.)

8. Весьма важно к отдельным темам готовить подробный календарь событий. Это относится особенно к таким темам, где излагаются события внешней политики, в частности войны.

Календарь событий, как наглядное пособие, служит не только иллюстрацией событий, но дает и хронологическую канву для воспроизведения событий в целом. В календаре событий преподаватель записывает не только обязательные, но и вспомогательные даты. Вот для примера календарь событий на тему «Греко-персидские войны».

Годы	События
500 лет до н. э.	Восстание малоазиатских греческих городов против персидского владычества.
492 года » » »	Поход Мардония на Грецию.
490 лет » » »	2-й поход персов.
490 » » » »	Марафонская битва.
480 » » » »	Поход Ксеркса.
480 » » » »	Битва у Фермопил.
480 » » » »	Саламинская битва.
479 » » » »	Битва при Микале.
479 » » » »	Битва при Платее.
449 » » » »	Конец войны.

Нецелесообразно, кажется нам, давать в этом календаре еще третью графу с характеристикой исхода события, как это практикуют некоторые учителя, так как в этом случае получается схематическая запись всего содержания, что может повлечь за собою усвоение голой схемы в ущерб конкретным знаниям.

Календарь событий, как правило, используется при повторении темы: на его основе учащиеся могут составить развернутый рассказ. В ряде случаев календарь событий записывается в тетрадь. В календаре обязательные даты пишутся другой краской, или более крупно, или подчеркиваются, т. е. выделяются, и на них особо обращается внимание учащихся.

9. Многие преподаватели в целях закрепления дат используют иллюстрированные хронологические таблицы. Это мероприятие следует признать полезным. В иллюстрированной таблице указываются не только даты, названия событий или лиц, но помещается (на правой стороне) рисунок, отображающий данное событие или портрет исторического деятеля. Такая таблица обычно дается по теме в целом, но ее вполне возможно изготовить и для отдельных уроков,— в этом случае она будет представлять собою иллюстрированный календарь событий.

10. Помимо постоянного использования вышеприведенных способов необходимо в ходе урока прибегать и к другим специальным мерам. Так, в начале каждого урока учитель должен при опросе учащихся требовать обязательного знания дат, а в ходе изложения нового материала при упоминании новой даты сопоставить эту дату с уже известными ученикам. Время от времени, особенно на уроках

Синхронистическая таблица по древней истории для учащихся V класса

Даты (до нашей эры)	Египет	Двуречье	Финикия	Израиль и Иудея	Персия	Индия	Китай	Греция
Около 3200 лет	Образование единого царства.	—	—	—	—	Образование городов-государств.	—	—
3000—1200 »	—	—	—	—	—	—	—	Крито-Микенский период.
2750 »	—	Объединение Двуречья в единое царство при Саргоне I.	—	—	—	—	—	—
2067—2025 »	—	Хаммурапи.	—	—	—	—	—	—
1750 »	1-е восстание рабов и крестьян.	—	—	—	—	—	—	—
1580 »	Изгнание гиксосов при Яхмосе I.	—	—	—	—	—	—	—
Около 1500 »	Походы Тутмоса III.	—	—	—	—	—	—	—
1292—1225 »	Рамзес II.	—	—	—	—	—	—	—
1200 »	2-е восстание рабов и крестьян.	—	—	—	—	—	—	Начало Гомеровского периода.
1122—256 »	—	—	—	—	—	—	Династия Чжоу.	—
XI в.	—	—	Возвышение Тира и Сидона.	Создание единого царства-Израиля и Иудеи.	—	—	—	—
X—VI вв.	—	—	—	—	—	Господство браманов.	—	—
776 лет	—	—	—	—	—	—	—	1-я Олимпиада.
745—727 лет	—	Тиглат-Паласcар III.	—	—	—	—	—	—
722 года	—	—	—	Падение Израиля.	—	—	—	—
668—621 год	—	Ассурбанипал.	—	—	—	—	—	—
654—610 лет	Псамметих I.	—	—	—	—	—	—	—
612 »	—	Падение Ниневии.	—	—	—	—	—	—
586 »	—	—	—	Падение Иудеи.	—	—	—	—
VI в.	—	—	—	—	—	—	—	Создание Пелопоннесского Союза.
594 года	—	—	—	—	—	—	—	Реформы Солона.
560—527 лет	—	—	—	—	—	—	—	Пизистрат.
550—529 »	—	—	—	—	Возвышение Персии (Кир).	—	—	—
538 »	—	Завоевание Вавилона персами.	—	—	—	—	—	—
525 »	Завоевание Египта персами.	—	—	—	—	—	—	—

повторения, можно производить беглый опрос учащихся для тренировки памяти: преподаватель может сам называть события, а учащиеся называют соответствующую дату, или наоборот.

Можно практиковать во внеучебное время игру в хронологическое лото: на одних карточках пишутся даты, на других — названия событий. Даты включаются только обязательные, и число их не должно превышать того числа обязательных дат, которые учащиеся должны знать за данный отрезок учебного года. (Приготовление лото можно поручить историческому кружку.)

Предположим, что изготовлено 30 карточек с датами и 30 карточек с названиями событий. Карточки с датами или, наоборот, с событиями распределяются между учащимися (в игре принимают участие 5—6 человек, а при наличии большого количества карточек, например, к концу года —10—12). Один из участников вынимает карточку и называет событие. Ученик, имеющий карточку с соответствующей датой, должен заявить об этом. Он получает плюс, а карточка погашается. Так объявляются все события. Если ученик, имеющий карточку с датой, не заявил об этом, т. е. обнаружил незнание даты, он получает минус. В конце игры подсчитываются плюсы и минусы. Игра заканчивается, когда объявлены все события. Выигрывает тот, кто получил по своим карточкам все плюсы, проигрывает тот, кто имеет минусы. Эта полезная игра тренирует память учащихся.

11. Тренировка может быть проведена время от времени и на уроке, в форме оживленной беседы со всем классом. Учитель называет дату, — один из учащихся должен назвать событие, другой — место этого события, третий — действующих лиц, четвертый — ход события, пятый — исход данного события. Эта краткая беседа внесет оживление в ход урока и сосредоточит внимание всех учащихся на закреплении дат.

Кроме того, учитывая особенности памяти отдельных учеников, учитель может рекомендовать дополнительные способы запоминания, которые подскажет ему практика.

Одним из серьезных вопросов в закреплении хронологии является уяснение учениками порядка летоисчисления. Ученики пятых классов привыкли считать в восходящем порядке, поэтому счет в нисходящем порядке («до новой эры») дается им с трудом. Указания «Методического пособия» (выпуск 1-й, 1939 г.) недостаточны. Между тем чрезвычайно важно дать сразу правильное понятие о летоисчислении. Можно рекомендовать часть первого урока провести примерно в следующем плане: в начале поставить перед учащимися простые вопросы: Какой теперь у нас год, ребята? (Ответ: 1941-й.) А какой год был 1000 лет тому назад? (941-й.) А 1940 лет назад? (1-й.)

Учитель поясняет, что этот счет времени — от первого года до нынешнего — называется новой (или нашей) эрой. Стало быть, сколько лет прошло с тех пор, как началась новая эра? (1941 год.) А до этого времени жили люди на земле? (Конечно.) Когда же они жили? (Ученики возможно и не ответят.) Они жили до новой эры. Значит, все время в истории делится на два периода: период до новой эры и период новой эры.

Откуда взялось исчисление новой эры, почему она началась 1941 год тому назад? (Ученики, конечно, не знают.) Учитель поясняет, что в то время над всем культурным миром господствовала Римская империя, во главе ее стоял император Октавиан Август, о котором мы будем изучать в VI классе. Счет новой эры установлен с 30-го года царствования императора Октавиана Августа. Установили начало новой эры с этого года служители христианской церкви, — они решили, что в этот год, т. е. в 30-й год царствования Октавиана Августа, родился так называемый Иисус Христос, которого христиане считают

своим богом. Наукой точно доказано, что никакого Христа не было — его придумали попы и прочие служители религии, а затем эта сказка о Христе распространилась, в нее стали верить все христиане. Вот откуда ведется счет «новой эры». Новое летоисчисление было введено в разных странах в различное время. В царской России, например, оно введено было всего только 240 лет назад, при царе Петре I, в других странах — где раньше, где позже.

Много ли лет жили люди до новой эры? Конечно, многие и многие тысячелетия. Но как они вели счет времени? По-разному: так, например, древние греки, о которых мы будем учить во 2-м полугодии, вели счет времени с первой записи гимнастических игр, которые они производили в Олимпии; римляне — с основания города Рима и т. д.

Как же мы будем вести счет времени до новой эры? А вот как. Возьмем самое раннее событие, известное нам в истории изучаемых народов, от него будем вести счет времени и будем постепенно приближаться к чему? (Ответ: к новой эре.) Да, будем приближаться к новой эре. Но тогда у нас счет времени, как вы думаете, будет увеличиваться или уменьшаться? (Конечно, уменьшаться.)

Итак, счет до новой эры мы будем вести от какого-нибудь самого раннего события в истории той или другой страны и будем приближаться к новой эре, значит, годы у нас будут не увеличиваться, а уменьшаться.

В заключение учитель может потренировать учащихся на ряде примеров, сделав для этого на доске чертеж, и свои слова иллюстрировать на этом чертеже.

В дальнейшем на первых уроках надо продолжать эту тренировку в хронологическом счете «до новой эры», обязательно связывая этот счет с новой эрой, чтобы учащиеся имели точное представление о времени события, о котором идет речь.

ГЛАВА VIII

РАБОТА С ДОКУМЕНТАМИ НА УРОКАХ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ *

Исторический документ, тщательно подобранный и четко проработанный, служит прекрасным материалом для конкретизации курса истории, для насыщения его яркими фактами, живыми образными представлениями об исторических событиях и деятелях прошлого. Документ четко фиксирует в сознании учащихся время и место исторических фактов и явлений, приближает, делает более ощутимыми самые отдаленные эпохи, термины и понятия, дает ответ на пытливые вопросы учащихся: «Откуда мы знаем историческое прошлое».

Систематическая, правильно организованная работа с историческим документом с самого начала изучения курса в V классе, постепенно усложняясь соответственно возрастным особенностям, дает учащимся исторические знания из первоисточников, прививает навыки критического подхода и четкого классового анализа этих источников, навыки самостоятельного критического отношения к событиям и деятелям далекого прошлого. Усвоение хорошо подобранных и четко проанализированных документов в дополнение к учебнику и рассказу преподавателя обогащает учащихся знаниями конкретных исторических фактов, расширяет их кругозор и служит прочной основой для обобщений, подводящих учеников к марксистскому пониманию истории.

Работа с документом является ценнейшим средством осуществления воспитательных задач в нашей школе. Яркий исторический документ — прекрасный

---

* Глава составлена в основном М. И. Черняковой.

материал для коммунистического воспитания наших школьников, для выработки антирелигиозного, интернационального мировоззрения, для эмоциональной зарядки учащихся: любви к революционным борцам всех стран и народов, ненависти к классовым врагам, преданности делу освобождения трудящихся всего мира.

Работа с историческим документом несомненно помогает закреплению пройденного. Документ при достаточно критическом его анализе является в то же время хорошим пособием для пополнения знаний самого преподавателя, для его подготовки к проведению урока истории. Рассказ преподавателя, включающий наряду с материалом других пособий содержание исторического документа, становится более конкретным и занимательным, повышает интерес учащихся к уроку.

Методика использования исторических документов выдвигает следующие основные вопросы: 1) какое место должны занимать документы в изучении курса истории, 2) что положить в основу отбора исторических документов, 3) подготовительная работа преподавателя к изучению документов с учащимися, 4) организация и методы работы с документами на уроке, 5) внеклассная работа с историческими документами.

В нашем распоряжении имеются разнообразные материалы о 42 школах области: отчеты преподавателей истории о работе с документом, рабочие планы и конспекты уроков по истории, записи уроков, ученические тетради, беседы с преподавателями истории г. Куйбышева и районов, личные наблюдения в ряде сельских и городских школ. О чем же говорят эти материалы?

В 16 школах работа с историческим документом не проводилась. Преподаватели объясняют это отсутствием у них специальных исторических хрестоматий. Но ссылка эта неосновательна, так как хрестоматии все же достать можно было, особенно в городе. По нашему мнению, преподаватели этих школ не осознали значения использования исторического документа в учебно-воспитательной работе школы. В ряде школ работа с историческим документом проходила систематически по всем темам программы. Как же определяют преподаватели этих школ задачи использования исторического документа? В большинстве случаев превалируют одни и те же ответы: «закрепить, углубить знания учащихся», «закрепить знания конкретными историческими данными». Но есть и другие ответы: «добиться более ясного представления учеников об изучаемой эпохе», «для привлечения интереса учащихся, для навыка к самостоятельной работе», «помочь усвояемости материала по теме, дать более яркое представление о событии, которое документ освещает», «познакомить учащихся с одним из источников исторических знаний по данному вопросу».

В ответах, как правило, не учитывается важнейшая задача использования исторического документа как ценного орудия в борьбе за коммунистическое воспитание учащихся. Эта задача выпадает из поля зрения даже тех преподавателей, которые серьезно подходят к работе с историческим документом.

Особо важным вопросом является определение места документа в преподавании. На уроках истории (как и других учебных дисциплин) центральной фигурой должен быть сам учитель, а основным видом работы — систематическое изложение курса. Документ является только подсобным источником, дополняющим рассказ преподавателя и учебник. Это отнюдь не исключает самостоятельной работы учащихся: любой документ и памятник можно сделать предметом посильной для учащихся активной разработки.

Как разрешила практика школ нашей области вопрос о месте документа в изучении курса древней истории?

Во всех школах, где исторический документ был использован на уроках, он играл только подсобную роль, служил дополнением к рассказу преподавателя. Это совершенно правильно. Но в большинстве этих школ преподаватели свели работу с документом только к зачитыванию его (вернее — его отрывков) в классе, не разбирая содержания. Ясно, что такая постановка работы с историческим документом не может считаться удовлетворительной, так как она очень мало дает в образовательно-воспитательном отношении.

Как подошли преподаватели истории к отбору документов, что служило основным критерием отбора?

Ознакомление с ответами учителей показывает, что большинство документов было проработано в связи с изучением ярких событий классовой борьбы, особенно революций рабов. Такой порядок отбора документов, их изучение и яркая фиксация в сознании учащихся классовых боев угнетенных против угнетателей на протяжении изучаемой исторической эпохи безусловно правильны с точки зрения коммунистического воспитания. Но, используя большинство исторических документов для иллюстрации революционных движений, следует в обязательном порядке также изучать документы, отражающие экономику, материальную культуру страны или народа, идеологию общественных классов в данную историческую эпоху, как необходимую предпосылку сознательного понимания учениками изучаемых революционных взрывов.

Такой подбор исторических документов практиковался в ряде школ г. Куйбышева. Но в большинстве школ отбор исторических документов производился случайно — в зависимости от того, какие документы попадали в руки учителя. Это, конечно, является грубой ошибкой.

При подборе документов необходимо иметь в виду серьезные требования педагогического характера, особенно возрастные особенности каждого класса. Содержание документа должно быть максимально доступно пониманию учащихся данного класса, выпукло и ярко отражать центральный вопрос темы, изучаемой на уроке, не заслоняя его другими подробностями. Иначе цельности впечатления не получится, внимание учащихся будет рассеиваться, что отрицательно повлияет на усвоение прорабатываемого материала.

Документы по объему своему должны быть кратки, количество их по каждой теме нужно строго ограничить, так как обилие и слишком большие размеры документов утомят учащихся, снизят их интерес, а следовательно, и эффективность проработки документов. Следует также учесть, что большое количество документов чрезмерно раздвигает рамки темы и грозит невыполнением годовой программы.

Но отбор документов является лишь первым, хотя и существенным моментом той серьезной подготовительной работы, которую должен провести преподаватель над историческим документом, прежде чем прорабатывать его в классе. Центральным звеном работы преподавателя является тщательный, детальный анализ содержания документа с точки зрения достоверности сообщаемых в нем фактов и их классовой трактовки.

Здесь преподавателю истории приходится проявлять особую зоркость, чтобы разобраться в тенденциозности, которую вносили духовные и светские дворянско-буржуазные авторы в документы, изображающие события и исторических деятелей, особенно в документы, описывающие революционные движения народных масс. Единственно верным критерием при анализе содержания классового характера каждого документа служат высказывания классиков марксизма об изучаемых в данной теме исторической эпохе, событиях, деятелях. Только в свете этих высказываний учитель сумеет правильно анализировать тот или иной историче-

ский документ, с достаточной глубиной вскрыть наличие в нем моментов фальсификации.

Имеющиеся в документе искажения следует использовать в качестве иллюстрации, как «летописцы» и дворянско-буржуазные историки часто искажали и искажают историческую действительность в интересах эксплоататорских классов. Отсутствие тщательного, вдумчивого марксистско-ленинского анализа документа грозит опасностью привить учащимся неправильные, классово-чуждые взгляды. Но для того, чтобы преподаватель смог произвести четкий анализ исторических документов, он должен сам твердо владеть марксистско-ленинской теорией и достаточным объемом знаний исторических фактов.

Проанализировав содержание и классовую направленность документа, преподаватель решает вопрос — может ли данный документ по объему и доступности изложения быть предметом обсуждения в классе, или целесообразнее его использовать только для личной подготовки к уроку. Если документ велик, но интересен, следует выбрать для классной проработки отдельные отрывки его, наиболее ярко характеризующие основные события или действующих лиц.

В процессе работы над документом преподаватель должен заранее подготовить объяснение всех встречающихся в нем непонятных ученикам исторических терминов, перевод старых мер длины, веса, площади, денежных обозначений на современные, должен сам твердо знать сведения об авторе данного документа, времени и месте его написания, а также ознакомиться с историей открытия документа и местом хранения его.

Одним из серьезных моментов подготовительной работы над документом является составление вопросов по анализу содержания и классовой направленности документа. Преподавателю нужно прежде всего, в зависимости от подготовки и развития учащихся, определить количество и характер вопросов. Количество вопросов в V—VI классах не должно превышать 3—5.

Вопросы должны быть направлены на выяснение основного содержания документа, его главных пунктов и классового характера. Они должны быть максимально ясны, четки, политически заострены и вполне посильны учащимся данного класса. Вопросы нужно сформулировать так, чтобы они стимулировали необходимость сознательного усвоения содержания документа.

Необходимо подготовить наглядные учебные пособия, иллюстрирующие отдельные моменты содержания документа: историческую карту, хронологическую таблицу, портрет автора документа, фотоснимок или зарисовку внешнего вида документа, диаграмму статистических данных и т. д. Следует побывать в историческом музее, изучить имеющиеся там наглядные пособия по данному документу. Если документ не велик по размеру, можно переписать его от руки крупным четким почерком и повесить во время урока на доске или стойке.

Преподавателю необходимо продумать методы закрепления документа в сознании учащихся, а также содержание внеклассных заданий: работа с документом в историческом кружке, экскурсии в музей и т. д. Имеющиеся в нашем распоряжении материалы свидетельствуют о том, что отдельные преподаватели серьезно готовятся к изучению исторических документов с учащимися.

Но есть и такие школы, где исторические документы совершенно не упоминаются даже в конспекте урока по истории, хотя в урок они были включены. Вся работа с документом на уроке свелась здесь только к зачитыванию его преподавателем, причем учащимся не было задано ни одного вопроса. Такое «использование» исторических документов свидетельствует о полном отсутствии подготовительной работы преподавателя.

Методика изучения исторических документов в школе зависит от содержания

документа, возраста учащихся, наличия оборудования и ряда других условий. Вот как можно построить работу с документом на уроке «Восстание рабов и крестьян в Египте» (V класс):

Проверив, как учащиеся усвоили предыдущий урок («Государственный строй в Египте»), преподаватель обобщает ответы и переходит к новой теме. Он говорит, что описание восстания сохранилось в одном из египетских папирусов, который называется «Речение Ипувера». (Папирус — нечто вроде бумаги, которую изготовляли египтяне из сердцевины тростника. Ипувер — имя автора описания.) Этот папирус хранится в Лейденском музее в Голландии, он переведен на русский язык советским ученым, историком В. Струве.

Вот как Ипувер описывает восстание:

«...злодеи повсюду. Вся страна в крови... Люди жаждут чистой воды. Пашни в руках банд. Человек идет пахать под защитой своего щита...

Столица царя была захвачена в один час. Врата, колонны и простенки дворца сожжены... Сохранились лишь его стены... Закромы царя стали достоянием всех.

Владельцы гробниц выкинуты... червь гложет знатных покойников. Вскрыты архивы, расхищены податные списки. Чиновники убиты... Их документы взяты. Уничтожены списки по учету зерна... зерно стало общим достоянием...

У кого не было имущества, стал владельцем богатства... Простолюдины стали богатыми. Собственники богатства стали неимущими. Тот, кто не имел куска хлеба, стал владеть закромами. Тот, кто не имел раньше лодки, стал владельцем кораблей, а прежний собственник смотрит на них с берега, но они ему не принадлежат...

Плачет... Северная страна... Как скорбно мне из-за бедствий этого времени. Уничтожайте врагов благородной столицы, блестящей придворными. Уничтожайте врагов столицы той благородной с многочисленными законами...»

Документ четко вырисовывает классовые симпатии Ипувера, его ненависть к восставшим. Но, знакомя учащихся с историей документа, учитель не должен до анализа его говорить им о социальной принадлежности Ипувера — к этому их нужно подвести путем постановки наводящих вопросов: Как автор документа называет восставших? Что захватили восставшие? Как они поступили с царем, чиновниками, судьями? Почему они уничтожили судебные законы, податные списки и списки по учету зерна? Почему скорбит Ипувер, к чему он призывает? Почему он с такой злобой относится к восставшим? К какому общественному классу он принадлежал?

Несомненно, что чтение и разбор данного документа помогут учащимся самим уяснить социальное лицо автора, дадут им конкретное представление о ходе восстания и жгучей ненависти восставших к господствовавшему классу Египта. Весь урок будет более занимательным, интересным и обеспечит сознательное и твердое его усвоение.

Важным историческим первоисточником являются эпические произведения. Использование их на уроках истории имеет большое значение. Учащиеся с большим интересом слушают чтение художественных произведений, охотно их заучивают наизусть. Приводим примерный разбор отрывков из «Илиады» и «Одиссеи» при изучении темы «Возникновение классов и государства в древней Греции».

Учитель зачитывает следующий отрывок из «Илиады».

«Сделал на нем [1] и широкое поле, тучную пашню,
Рыхлый, три раза распаханный пар; на нем землепашцы
Гонят яремных волов, и назад и вперед обращаясь...
Нива, хотя и златая, чернеет сзади орющих,
Вспаханной ниве подобясь: такое он диво представил.
Далее выделал поле с высокими нивами; жатву

[1] Гефест на щите Ахилла.

Жали наемники, острыми в дланях серпами блистая.
Здесь полосой беспрерывною падают горстни густые;
Там перевязчики их в снопы перевязлами вяжут.
Три перевязчика ходят за жнущими; сзади их дети,
Горстая быстро колосья, одни за другими в охапах
Вяжущим их подают. Властелин между ними, безмолвно,
С палицей в длани, стоит на бразде и душой веселится. [1]

Для разбора учитель ставит вопросы: Какое занятие греков нарисовал Гефест на щите Ахилла? Как греки в ту пору обрабатывали землю и собирали урожай? Какие у них были сельскохозяйственные орудия? Кто следил за работой?

Зачитывается следующий отрывок:

«Там-же и стадо представил волов, воздымающих роги:
Их он из злата одних, а других из олова сделал.
С ревом волы из оград вырываяся, мчатся на паству,
К шумной реке, к камышу густому по влажному брегу.
Следом за стадом и пастыри идут, четыре, златые,
И за ними следуют девять псов быстроногих...
Далее — сделал роскошную паству Гефест знаменитый,
В тихой долине прелестной, несчетных овец среброрунных,
Стойла, под кровлей хлева, и смиренные пастырей кущи».[2]

Вопросы: Какое еще занятие древних греков изобразил на щите Гефест? Какие породы скота здесь перечислены?

Появление частной собственности на землю характеризует следующий отрывок из «Илиады»:

«Сын Гипполохов![3] за что перед всеми нас отличают
Местом почетным, и брашном, и полной на пиршествах чашей...
И за что мы владеем при Ксанфе [4] уделом великим,
Лучшей землей, виноград и пшеницу обильно плодящей?
Нам, предводителям, между передних героев ликийских
Должно стоять и в сраженьи пылающем первым сражаться». [5]

Вопросы: Была ли частная собственность на землю у греков времен Гомера? Кто тогда владел самой лучшей, плодородной землей?

Яркое представление о развитии металлообработки в Греции дает отрывок из XVIII песни «Илиады», описывающий, как Гефест готовил щит Ахиллу:

« Разом в отверстья горнильные двадцать мехов задыхали,
Разным из дул их дыша раздувающим пламень дыханьем,
Или порывным, служа поспешавшему, или спокойным,
Смотря на волю творца и на нужду творимого дела.
Сам он в огонь распыхавшийся медь некрушимую ввергнул,
Олово бросил, сребро, драгоценное злато; и после
Тяжкую наковальню насадил на столп, а в десницу
Молот огромнейший взял, и клещи захватил он другою.
И в начале работал он щит и огромный и крепкий,
Весь украшая изящно; кругом его вывел он обод
Белый, блестящий, тройной, и приделал ремень серебристый». [6]

Вопросы: Какие металлы знали греки времен Гомера? Где и как изготовлял Гефест щит Ахиллу.

После разбора перечисленных отрывков можно поставить учащимся обобщаю-

---

[1] Илиада, изд. «Академия», 1935 г., стр. 487—488.
[2] Там же, стр. 488.
[3] Гипполох — один из предводителей племени ликийцев в Троянской войне.
[4] Ксанф — река в Ликии.
[5] Илиада, изд. «Академия», 1935 г., стр. 347.
[6] Там же, стр. 485—486.

щие вопросы: Какие же занятия были у греков гомеровской эпохи? Что у них было главным занятием?

Представление о социальном строе Греции, о развитии рабства и положении рабов можно дать учащимся, зачитав следующий отрывок из «Одиссеи»:

«Жило в пространном дворце пятьдесят рукодельных невольниц:
Рожь золотую [1] мололи одне жерновами ручными,
Нити сучили другие и ткали, сидя за станками
Рядом, подобные листьям трепещущим тополя; ткани — же
Были так плотны, что в них не впивалось и тонкое масло». [2]

Вопросы: На кого работали рабыни? Каков был их труд?

Теперь послушайте, как расправился Одиссей со своими рабами, когда вернулся после долгого путешествия домой:

«Все на канате они голова с головою повисли;
Петлями шею стянули у каждой; и смерть их постигла
Скоро немного подергав ногами, все разом утихли.
Силою вытащен после на двор козовод был Мелентий;
Медью нещадною вырвали ноздри, обрезали уши,
Руки и ноги отсекли ему; и потом, изрубивши
В крохи, его на съедение бросили жадным собакам». [3]

Вопросы: Как казнил Одиссей своих рабов? Какие общественные классы были у греков? Как крупные рабовладельцы обращались с рабами?

В заключение преподаватель ставит обобщающие вопросы по всем прочитанным отрывкам:

— Что же мы узнали о жизни греков времен Гомера по прочитанным отрывкам из «Илиады» и «Одиссеи»?

Ответ учащегося должен быть примерно таким:

— Из «Илиады» и «Одиссеи» мы узнали, чем занимались греки, какие у них были общественные классы, как относились рабовладельцы к рабам.

— Какое значение имеют для исторической науки поэмы Гомера?

Ответ на этот вопрос подведет учащихся к пониманию поэм Гомера как исторического источника. (О процессе образования гомеровского эпоса и личности Гомера учащиеся уже знают из других уроков.)

Отдельные отрывки из «Илиады» и «Одиссеи» учащиеся могут во внеурочное время списать в тетради и заучить наизусть.

Для характеристики положения крестьянства и жестокой эксплоатации его эвпатридами в Аттике можно использовать басню Гесиода «О ястребе и соловье».

«Басню теперь расскажу я царям, как они ни разумны.
Вот что однажды сказал соловью пестрогласному ястреб,
Когти вонзивши в него и неся его в тучах высоких.
Жалко пищал соловей, пронзенный кривыми когтями,
Тот же властительно с речью такою к нему обратился:
«Что ты, несчастный, пищишь? Ведь намного тебя я сильнее.
«Как ты ни пой, а тебя унесу я, куда мне угодно.
«И пообедать могу я тобой, и пустить на свободу.
«Разума тот не имеет, кто меряться хочет с сильнейшим;
«Не победит он его, — к униженью лишь горе прибавит».
Вот что стремительный ястреб сказал, длиннокрылая птица». [4]

Вопрос можно поставить такой: Кого автор подразумевает под ястребом, кого под соловьем?

---

[1] Пшеницу.
[2] «Одиссея», перевод В. Жуковского, изд. Самарина, 1871 г., стр. 231.
[3] Там же, стр. 360.
[4] Гесиод, Дела и дни. Перевод В. Вересаева. Цитируем по хрестоматии древней истории, т. I, ред. В. Струве, стр. 153.

Прочитать басню нужно после рассказа преподавателя о тяжелом положении крестьянства в Аттике.

В курсе истории древней Греции (V класс) и древнего Рима (VI класс) следует познакомить учащихся с отдельными отрывками из трудов римских и греческих историков, как с важнейшими первоисточниками по истории древнего мира. В частности в VI классе по теме «Первое восстание рабов в Сицилии» можно использовать отрывки из трудов греческого историка Диодора. При изучении темы «Восстание рабов под руководством Спартака» следует использовать описания Аппиана и Плутарха. В классе можно зачитать отрывок из Плутарха, рисующий личность Спартака, мужество, находчивость гладиаторов, осажденных на горе Везувии римским претором Клодием. У Аппиана можно взять отрывок о последнем бое Спартака с армией Красса.

Приступая к рассказу о восстании рабов под руководством Спартака, преподаватель сообщает, что оно описано рядом древних римских историков, наиболее же подробно — Аппианом и Плутархом. Эти описания служат основным источником наших знаний о восстании. Несмотря на враждебное отношение этих историков к восставшим, они не могли скрыть силу восстания, храбрость и мужество восставших.

Кончить рассказ о Спартаке следует зачитыванием характеристик, данных ему Марксом и Лениным:

«Спартак является самым лучшим человеком всей древней истории. Крупный полководец (не Гарибальди), благородный характер, истинный представитель древнего пролетариата».[1]

«...Спартак был одним из самых выдающихся героев одного из самых крупных восстаний рабов около двух тысяч лет тому назад. В течение ряда лет всемогущая, казалось бы, Римская империя, целиком основанная на рабстве, испытывала потрясения и удары от громадного восстания рабов, которые вооружились и собрались под предводительством Спартака, образовав громадную армию».[2]

В трудах римских и греческих историков мы находим очень яркие характеристики исторических деятелей древней истории, которые следует использовать при прохождении соответствующих тем. Например, характеристику Перикла и Александра Македонского у Плутарха, братьев Гракхов — у Аппиана и Плутарха и т. д.

Для характеристики исторического деятеля хорошо использовать те документы, которые содержат речи, выступления, программные требования или литературные труды данного деятеля.

Весьма целесообразно организовать, особенно в VI классе, самостоятельную работу учащихся над документом. Эта работа проводится в классе под руководством преподавателя, который должен озаботиться, чтобы у каждого ученика был на руках текст документа. Самостоятельная работа над документом может стать основным содержанием данного урока, но несомненно она предваряется и заключается беседой преподавателя.

Во вступительной беседе преподаватель объясняет, как сегодня будет проходить урок, над каким документом класс будет работать, объясняет историю этого документа, называет автора, дает общую оценку документа и ставит четко сформулированные вопросы. Учащиеся, тщательно и вдумчиво разбирая каждый про себя этот документ, дают в письменном виде ответы на вопросы. Когда бо́льшая часть класса закончит работу, преподаватель организует беседу по вопросам.

Работу с документом можно проводить также и в историческом кружке. На

[1] К. Маркс, Письмо к Энгельсу, 27 февраля 1861 г.
[2] В. И. Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 371.

занятиях кружка учащиеся выполняют следующую работу: чтение и разбор документов, более обширных по содержанию, но не очень больших, чтобы не утомлять внимания кружковцев; пересказ ярких по содержанию документов членами кружка (при условии их предварительной подготовки и проверки преподавателем); декламацию эпических и других художественных произведений (отрывки из поэм Гомера, «Труды и дни» Гесиода, отрывки из произведений греческих трагиков, римских писателей и т. д.).

В работе кружка следует использовать наглядные пособия: карты, картины, изображающие исторические события, которые описаны в документе, плакаты, соответствующие диапозитивы, аллоскопные пленки и т. д.

***

Определяющее значение для исторического образования и коммунистического воспитания имеет умение преподавателя полностью использовать труды классиков марксизма-ленинизма в процессе преподавания истории.

Отличаясь величайшей научной добросовестностью и объективностью в подходе к материалу, классики марксизма-ленинизма каждый факт проверяют на основе самых подлинных свидетельств и документов. К каждому изучаемому произведению они подходят с классовых позиций пролетариата. Каждый труд их, отличаясь изумительной глубиной мысли, простотой и ясностью изложения, направлен против враждебных пролетариату взглядов и теорий и представляет собой мощное орудие борьбы за пролетарскую диктатуру, за победу коммунизма.

В своих исследованиях классики марксизма-ленинизма подходили всегда к каждому вопросу исторически.

«... Самое важное, чтобы подойти к этому вопросу с точки зрения научной, это — не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь».[1]

Труды классиков марксизма-ленинизма содержат в себе анализ всех сколько-нибудь важных исторических событий и дают объективные, единственно правильные оценки и выводы, вытекающие из исторических явлений. Стало быть, они дают богатейший фактический материал для изучения истории, методологические основы для всего курса гражданской истории и должны лечь в основу работы преподавателя истории.

Не ограничиваясь использованием трудов классиков марксизма-ленинизма только для подготовки к уроку, преподаватель должен разнообразными способами использовать их и в ходе самого урока. Во время рассказа нового материала преподаватель может процитировать доступные для учащихся выдержки из трудов классиков марксизма-ленинизма.

Так, например, проводя урок на тему «Законы Солона», преподаватель, говоря о долговой кабале, может зачитать выдержку из книги Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства» от слов «Поля Аттики» до слов «...рабство и самого должника» (изд. 1932 г., стр. 111—112).

Понятно, что после прочтения цитаты преподаватель должен еще своими словами изложить ее смысл, пояснить трудные слова. Цитирование из произведений классиков марксизма-ленинизма будет способствовать более глубокому пониманию учениками смысла изучаемых явлений.

Цитирование высказываний классиков марксизма-ленинизма вполне возможно

[1] В. И. Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 364.

в конце урока, когда преподаватель подводит учащихся к соответствующим выводам и обобщениям. Так, например, в конце урока на тему «Установление в Афинах рабовладельческой демократии» он может привести цитату о характере античного государства из той же книги Энгельса.

Весьма целесообразно высказывания классиков марксизма-ленинизма, которые будут цитироваться на уроке, оформить в виде плаката, т. е. написать их на большом листе красивым крупным почерком и в момент цитирования вывесить на доске. Соответствующие высказывания классиков марксизма-ленинизма необходимо использовать при составлении календаря событий, картограмм и других наглядных пособий, изготовленных как самим учителем, так и учащимися.

Целесообразно давать в отдельных случаях особенно яркие выдержки из произведений классиков марксизма-ленинизма для записи в тетради и требовать при опросе, чтобы учащиеся использовали их при ответах. Но требовать надо, чтобы ученики передавали смысл этих высказываний, а не заучивали их.

К самостоятельной работе над произведениями классиков марксизма-ленинизма следует приучать учащихся начиная с VIII класса, этого вопроса мы поэтому здесь касаться не будем.

ГЛАВА IX

РАБОТА С УЧЕБНИКОМ

Учебник определяет направление, объем и конкретное содержание школьного курса истории. По нему учатся миллионы детей, от его качества в значительной мере зависят уровень и прочность исторических знаний.

Советская школа долгие годы не имела доброкачественного учебника ни по одному курсу истории. Учебники подменялись различного рода рабочими книгами «рассыпными» хрестоматиями и т. п., в которых очень много говорилось по поводу истории, но не было конкретных фактов.

Центральный Комитет ВКП(б) еще 12 февраля 1933 г. обязал Наркомпрос обеспечить школу стабильными учебниками. В постановлении ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 16 мая 1934 г. было конкретно указано на необходимость выпустить учебники по древней, средней, новой истории и истории СССР.

К составлению учебников были привлечены крупные ученые-специалисты, учителя и методисты. В результате большой творческой работы наши школы получили учебники по всем курсам истории, в том числе учебник по древней истории под ред. проф. А. Мишулина.

Выход в свет учебника по древней истории является крупным событием в жизни школы.

Пока невозможно дать развернутую оценку учебника — он недостаточно проверен практикой массовых школ, но ряд крупных достоинств его можно отметить с полным основанием уже сейчас.

Учебник дает точно очерченный круг систематизированных знаний по всему курсу древней истории. Изложение ведется в строго хронологической и логической последовательности. Он насыщен описанием наиболее важных конкретных событий, которые трактуются с позиций марксистско-ленинской методологии истории, в нем имеется много ярких, запоминающихся мест. Учебник богато иллюстрирован рисунками, портретами и зарисовками, снабжен всеми необходимыми картами и хронологической таблицей. Несомненным достоинством является его сжатость.

Как первый опыт, учебник должен быть признан удачным. Следовало бы только,

как указывает П. Холмогорцев в своей статье (см. «Историк-марксист» № 11, 1940 г.), отдельные места изложить более четко.

Выход учебника влечет за собою перестройку всего процесса преподавания истории. Правильные трактовки и определения всех важнейших вопросов древней истории значительно облегчают работу учителя. С другой стороны, отпадает необходимость заставлять детей вести запись рассказа учителя, на что затрачивалась по меньшей мере треть учебного времени. Теперь учитель, не стесняемый недостатком времени, имеет возможность вести полноценный рассказ, разнообразить приемы преподавания, привлекать различного рода дополнительный материал. Созданы условия для прочного закрепления знаний в памяти учащихся, для организации их самостоятельной работы и т. д. По-иному стал вопрос об учете знаний: учитель должен сейчас требовать от учащихся более глубоких и твердых знаний в объеме учебника.

Одним словом, все стороны педагогического процесса несомненно улучшатся, качество исторических знаний резко повысится.

Необходимо однако помнить, что с выходом учебника ответственность преподавателя и требования к нему не уменьшатся. Преподаватель обязан иметь неизмеримо больший круг знаний, чем это дано в учебнике, который написан для учащихся. Если бы преподаватель вздумал ограничиться на уроках только материалом учебника, он потерял бы всякий авторитет в глазах учащихся. Каждый ученик вправе был бы упрекнуть учителя в том, что он ничего нового не сообщает. Необходимость давать дополнительный материал, расширять кругозор учащихся, разнообразить приемы преподавания требует от учителя истории не менее тщательной подготовки к урокам, чем тогда, когда он работал без учебника.

Учитель обязан знать учебник, тщательно штудировать его, а главное изучать материал к каждому уроку. Все вопросы, изложенные в учебнике, должны быть освещены в рассказе учителя, но более глубоко, с привлечением дополнительного материала.

Приемы работы с учебником на уроке могут быть разнообразны: а) зачитывание отдельных наиболее ярких мест для характеристики события или исторического лица, б) зачитывание соответствующей оценки события или вывода, в) разбор наиболее трудных мест в учебнике в ходе изучения того или иного вопроса, г) использование карт и рисунков, д) организация самостоятельной работы учащихся над учебником и т. д.

Посмотрим на примере темы «Борьба патрициев и плебеев», как можно провести урок с использованием учебника и дополнительного материала.

В начале урока преподаватель путем опроса 2—3 учеников проверяет выполнение домашнего задания, сообщает план изложения новой темы.

План этот может быть сформулирован так:

1. Установление должности народных трибунов.
2. Законы XII таблиц.
3. Борьба за консульскую власть и землю (законы Лициния и Секстия).
4. Закон 326 г. до н. э. об уничтожении долгового рабства.

Преподаватель начинает свой рассказ:

«С установлением республики борьба между плебеями и патрициями еще более усилилась, так как теперь государственная власть целиком перешла в руки патрициев. Сенат состоял из патрициев, консулы выбирались также из их среды. Патриции использовали эту власть для притеснения плебеев. Плебеи попрежнему имели очень мало земли, не допускались к занятию государственных должностей, облагались налогами и пошлинами, попадали в долговую кабалу. Но так как Рим вел постоянные войны с соседними племенами, патриции не могли обойтись без помощи плебеев и привлекали их в армию. Плебеи решили воспользоваться этим: в 494 г.

до н. э. (дата записывается на доске) они решили переселиться на так называемую «Священную гору», расположенную недалеко от Рима, задумав создать там новый город. Патриции испугались, так как без плебеев войско было бы слабо, и Рим в любой момент мог быть захвачен чужими племенами.

Патриции направили в лагерь плебеев послов, и после долгих переговоров плебеи согласились вернуться в Рим на следующих условиях: плебеи получили право избирать из своей среды защитников — народных трибунов (записывается на доске). Сначала избирали только двух трибунов, но позднее число их увеличилось до 10».

После этого рассказа, канву которого составляют первые два абзаца § 65 учебника, преподаватель зачитывает отрывок из учебника: «Народные трибуны получили большую власть»... до слов «трибун мог помочь плебею практически только советом».

Далее преподаватель переходит к изложению материала по 2-му пункту плана:

«Суд был в руках патрициев. Писаных законов не было, судили по обычаю. Патриции толковали эти обычаи так, как им было выгодно. Народ требовал твердых законов. Патриции долго сопротивлялись, но в конце концов вынуждены были пойти на уступки. В 451 г. была создана комиссия из 10 человек, которая называлась «децемвиры» (записывается на доске). За целый год эта комиссия ничего не сделала. Тогда плебеи потребовали переизбрания ее. На следующий год комиссия была переизбрана, в ее состав вошли не только патриции, но и плебеи. Вторая комиссия закончила свою работу. Она выработала законы, вырезанные на 12 медных досках и выставленные на главной Римской площади, которая называлась Форумом.

Эти законы XII таблиц защищали больше всего интересы богачей—рабовладельцев, а плебеям приносили мало пользы. Вот, например, что было записано в III таблице: «Пусть будут даны должнику 30 дней после признания им долга», по истечении указанного срока «пусть истец наложит руку на должника, уведет его к себе и наложит на него колодки или оковы весом не менее, а, если пожелает, то и более 15 фунтов». Должник оставался в долговой тюрьме 60 дней, а потом его выводили на базар для продажи. Если в третий базарный день должник не будет продан в рабство за долг, то, как говорил закон, «пусть разрубят должника на части», т. е. подвергнут казни.

После утверждения законов XII таблиц борьба плебеев с патрициями не прекращалась. Однако теперь стало меньше произвола, так как законы были публичными».

Преподаватель зачитывает отрывок из учебника о законопроектах Лициния и Секстия: «Народные трибуны Лициний и Секстий»... до слов «Секстий стал первым плебейским консулом» и поясняет по учебнику, как назначался диктатор и какими правами он пользовался.

В целях закрепления всего материала и некоторой систематизации его преподаватель чертит на доске схему государственного управления в Римской республике, кратко объясняя роль сената, консулов, преторов, цензоров и квесторов.

Указав, что теперь плебеи получили доступ ко всем государственным должностям, преподаватель переходит к разъяснению последнего пункта плана урока:

«В результате упорной борьбы плебеи добились права доступа ко всем государственным должностям, но бедная часть плебеев не могла занимать эти должности, так как они не оплачивались. Их могли занимать только богачи, которые составляли служилую аристократию, так называемых нобилей (нобиль—знатный). Плебеи добивались запрещения продажи в рабство римского гражданина за долги. В 326 г. до н. э. (дата записывается на доске) был издан закон, по которому должник из числа римских граждан уже не мог быть продан в рабство».

После рассказа преподаватель проводит с учащимися беседу по следующим вопросам:

1. Когда была свергнута царская власть в Риме и установлена республика?
2. В чьих руках сосредоточилась власть после падения царской власти?
3. За что боролись плебеи?
4. Какой путь борьбы они избрали в 494 году до н. э.?
5. Кто такие народные трибуны и каковы были их права?

6. Почему плебеи настаивали на издании писаных законов?
7. Чьи интересы охраняли законы XII таблиц? Когда они были изданы?
8. В чем заключается содержание законов Лициния и Секстия?
9. Кто был первым консулом из среды плебеев?
10. В каких случаях избирался диктатор и на какой срок?
11. Как было организовано государственное управление в Риме?
12. Кто такие нобили?
13. Когда был принят закон об отмене долгового рабства?

В конце беседы преподаватель ставит общий подытоживающий вопрос: Из-за чего шла борьба между плебеями и патрициями и чем она закончилась? После ответа он подводит итоги и предлагает изучить дома материал § 65 учебника.

При таком построении урока материал учебника является канвой, — освещаются все затронутые в нем вопросы, но некоторые из них несколько глубже, чем в учебнике.

Мы привели только примерное использование учебника в ходе урока. Во многих случаях преподаватель будет зачитывать те выдержки из учебника, где дается оценка событий. Так, например, рассказывая о причинах падения Римской республики, он может закончить рассказ прочтением конца § 85 о причинах падения Республики, где этот очень важный вопрос освещен доступным для учащихся языком и весьма четко.

В ходе урока преподаватель должен всемерно использовать все богатство иллюстраций, имеющихся в учебнике. Характеризуя историческую личность, то или иное событие, он показывает настенную иллюстрацию и вместе с тем обращает внимание учащихся на необходимость всмотреться в соответствующий рисунок, в отдельные детали его.

Важнейшей задачей является — научить детей самостоятельно работать над учебником. Прежде всего преподаватель должен ознакомить их с общими приемами этой работы: как пользоваться оглавлением, приложенной к учебнику хронологической таблицей, историческими картами, иллюстрациями. Чтобы облегчить самостоятельную работу над учебником, преподаватель должен провести одно—два специальных занятия.

Занятия эти могут быть проведены так: учитель вначале объясняет, что в каждой книге, в том числе в учебнике, имеются описания фактов и выводы, главные и второстепенные места. Затем он читает вслух какую-либо часть параграфа и разбирает ее, выделяя главные и второстепенные места, факты и выводы. Следующий отрывок параграфа он также читает вслух и предлагает учащимся самим выделить главные места, указать факты и выводы. Таким путем разбирают 2—3 отрывка параграфа.

Следующим этапом является самостоятельная работа учащихся в классе под руководством учителя. С этой целью преподаватель заранее продумывает вопросы и в начале урока записывает их на доске. Учащиеся читают учебник и составляют ответы (про себя) на вопросы учителя.

Так, например, при изучении § 12 ученикам могут быть предложены следующие вопросы:

1. Где находится Двуречье (найдите на карте)?
2. Какая там почва и климат?
3. Что нужно было делать для получения хороших урожаев?
4. Как назывались древнейшие жители Двуречья, чем они занимались?
5. Какие водные сооружения они строили?
6. Какие города-государства были наиболее известны?
7. Кто стоял во главе города-государства?

8. Из-за чего воевали города-государства?
9. Кто и когда объединил города Двуречья и как он стал называть себя?

После того как ребята внимательно прочитают параграф и ответят на все вопросы, преподаватель проводит фронтальную беседу, проверяет ответы на поставленные вопросы. Неверные ответы он исправляет и формулирует их в устной форме.

После такой тренировки ученики будут работать дома над учебником более осмысленно, но преподаватель должен формулировать домашние задания четко, одновременно требуя их неукоснительного выполнения. Нельзя ограничиваться только указанием страниц или параграфа, особенно в первое время. Домашнее задание необходимо излагать в виде плана-вопросника, чтобы учащиеся быстрее ориентировались в основных вопросах. Так, например, задавая на дом § 13, можно составить для учащихся следующий план-вопросник:

1. Где находился город Вавилон (расскажите и найдите на карте)?
2. Кто был самым выдающимся царем Вавилона и когда он жил?
3. Кого и что защищали законы Хаммурапи?
4. Как жили рабы, крестьяне, жрецы и купцы?
5. Какое войско было в Вавилоне и каково было положение воинов?
6. Почему и когда Вавилон был завоеван касситами?

Работая над учебником дома, учащиеся должны дать продуманные ответы на поставленные преподавателем вопросы. Последовательный ряд ответов на вопросы будет представлять собою связный рассказ учащегося. Ответов надо требовать устных, а не в письменной форме.

Время от времени, особенно по материалу наиболее важному, преподаватель может поручить прочитать дома материал по вопросу, еще не разобранному в классе. В таком случае он будет рассказывать ученикам материал уже в известной мере им знакомый, — ученики легче его воспримут и лучше запомнят.

Наиболее легкий материал также можно иногда давать для предварительного прочтения по заранее разработанному преподавателем плану — тогда весь урок может быть построен в форме развернутой беседы. В ходе этой беседы учитель будет сообщать дополнительный материал.

Главное, к чему должен стремиться преподаватель, это следить за тем, чтобы учащиеся не механически заучивали, не зубрили учебник, а осмысливали каждый факт, каждый вывод, который имеется в нем. Только при этом условии учебник станет мощным средством исторического образования и коммунистического воспитания учащихся.

ГЛАВА X

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Художественная литература может и должна стать одним из важных пособий при изучении курса древней истории.

Художественное произведение отражает жизнь, действительность в образах. В процессе преподавания мы используем литературу разных жанров и эпох. Авторами одних художественных произведений были современники описываемых событий. Они наблюдали жизнь своими глазами и в известном смысле являются бытописателями своей эпохи. Другой вид художественной литературы — это историческая беллетристика: романы, повести, авторы которых жили спустя сотни и даже тысячи лет после описываемых событий. В данном случае автор изучал эпоху и события по документам, преданиям, фольклору, относящимся к

тому времени. Для создания художественных образов писатель по необходимости прибегал к вымыслу.

Если автор комедий «Лягушки» и «Всадники» Аристофан лично наблюдал жизнь древних греков, то Флобер, автор «Саламбо», пользовался документами и другими материалами через две с лишним тысячи лет после описываемых событий. Ясно, что художественные образы в произведениях этих писателей построены на разном материале. Художественные произведения современников, хотя в них описаны не конкретные лица, а общественные типы того времени, имеют большую познавательную ценность. Изучая комедии Аристофана или Менандра, мы глубже проникаем в быт эпохи, отчетливее понимаем нравы тогдашнего общества, его пороки и т. д. Художественные произведения писателей-современников помогают глубже и отчетливее понимать наиболее характерные черты тогдашнего общественного развития на основе данных последовательного наблюдения.

Исторические романы и повести также имеют познавательную ценность, но лишь постольку, поскольку события описываются на основании документов. Нас должно однако интересовать, как и над какими документами работал писатель. Исторические документы — дипломатическая переписка, донесения, хозяйственные акты и т. д. и т. п. — не всегда отражают действительное положение. В этих документах, как правило, сказывается классовая направленность, ограниченность и заинтересованность их составителей. Очень часто документ носит сугубо субъективный характер и даст неверное, искаженное представление о действительном ходе развития исторического события.

Используя художественное произведение писателя-современника или исторический роман писателя, жившего много лет спустя после описываемого события, преподаватель должен предварительно очень тщательно проанализировать данное произведение. Он обязан знать не только автора художественного произведения, но и его классовую направленность, изучить основную идею произведения и его социальную тенденцию. К писателю, как и всякому художнику и политическому деятелю, необходим конкретно-исторический подход: знать выразителем настроений и стремлений какого общественного класса он является, в какой стадии развития данный общественный класс находится.

Нельзя однако подходить к писателю с точки зрения вульгарной социологии и рассуждать примерно так: писатель принадлежит к дворянской среде, значит, он выразитель интересов и настроений дворянства. Подходя к писателю как к конкретной исторической личности, мы должны знать, к какому политическому направлению он примыкал, носителем каких идей и настроений он являлся.

Если писатель был глашатаем новых, прогрессивных идей, выразителем настроений передовых общественных групп, значит — он выразитель интересов всего народа на данной ступени исторического развития, он писатель истинно национальный, его произведения представляют огромную ценность с точки зрения познавательной и воспитательной.

Если же писатель является выразителем интересов отживающих классов, изображает жизнь с точки зрения защиты старых общественных отношений и пропагандирует консервативные идеи, — его произведения могут быть использованы лишь для иллюстрации того, как реакционные классы и группы средствами идеологического воздействия борются за сохранение своих позиций.

Первой обязанностью преподавателя является — тщательно проштудировать художественное произведение, понять основную идею и направленность его, выявить моменты фальсификации исторических событий и неточности, допущенные автором.

Работая над художественным произведением, преподаватель должен выбрать из него места, дающие наиболее яркую и правдивую характеристику событий и исторических лиц, органически связанных с событиями, раскрытие которых обязательно по программе. При помощи этих мест учитель освещает как событие в целом, так и отдельные детали его, а также обстановку, в которой это событие происходило, дает общую характеристику исторических лиц или отдельных поступков их.

Использование художественной литературы в преподавании истории может быть проводимо в различных формах. Укажем прежде всего на использование отрывков из художественных произведений в ходе рассказа. На уроке «Первобытная орда» можно, например, прочитать алеутскую сказку о черном вороне Эле, добывшем человеку огонь.

«Это было давно-давно,— начал свой рассказ старик-алеут[1], исходивший вдоль и поперек весь северный край Америки. — Так же, как и мы теперь, жили люди в этой земле и в далекие, прошедшие времена. Только худо жили они. Не проходило дня, чтобы не погибал кто из людей. Дети гибли в когтях хищных птиц, все страдали от голода и холода.

Худо жилось человеку в далекое, прошедшее время. Был он бездомен, как волк, был немощен, как червяк, и все обижали его. Одно убежище было у человека: прятался он от врагов в трещинах между скалами и в ветвях больших деревьев. Но и между скалами находили людей кровожадные звери, и в ветвях деревьев хватали их хищные птицы. И только одно существо жалело людей и болело за них. Это был черный ворон. Это был чудесный ворон Эль. Много лет он глядел со скалы на худую жизнь людей и не знал, чем помочь им. Всю жизнь Ворон искал такую силу, с которой бы человек мог побеждать врагов своих, и на старости лет Эль нашел, что искал. Ворон вспомнил, что далеко-далеко на востоке, посреди безбрежного океана, есть одинокий остров с страшною горою, которая вечно стояла в багровой короне и дышала огнем. Отыскать этот остров было очень трудно, так как он днем и ночью скрывался от глаз под пологом серого тумана.

На старости лет, чтобы помочь людям, ворон Эль полетел в далекие, неведомые страны в поиски таинственного острова. Долго летал Ворон над океаном, долго спорил с порывистыми ветрами над холодными волнами моря. Только мысль о страданиях людей поддерживала в нем силу, укрепляла желание облегчить их безотрадную жизнь. Но вот резкий морской ветер сменился мертвым затишьем, и серый туман непроницаемым облаком повис над морем. Однако ворон Эль не остановился и в туманной мгле продолжал свои поиски.

Вдруг слух Эля был поражен бурным клокотанием моря. Он быстро опустился вниз и увидел сквозь редеющий туман пурпурную корону страшной горы; вокруг нее белым ключом клокотала вода. Эль, ласточкой скользя над горой, налету схватил с вершины ее пылающий уголь и пустился в обратный путь.

Ворон мчался во весь дух. Он спешил донести пылающий уголь до берега и передать людям огонь. Но донести его было труднее, чем найти. Морской ветер раздувал пламя и жег клюв. Едкий дым слепил глаза и заставлял Ворона ронять слезу за слезой в холодные волны моря. Мучительная боль горящего клюва терзала тело, а усталые крылья отказывались служить. И только одно желание помочь страдающим людям отгоняло от головы Эля мысль бросить пылающий уголь. И Ворон напрягал последние силы и мчался во весь дух.

И только успел чудесный Эль поровняться с берегом, как истлевший клюв его отвалился и вместе с ношей упал на землю. Уголь погас, не долетев до земли; только искры из него рассыпались золотою пылью по камням и деревьям и пропали в них. А следом за своей ношей упал измученный Ворон и умер».

Старик-алеут помолчал немного, а потом со вздохом заговорил опять:

«Так погиб за людей чудесный ворон Эль. Но он успел сделать то, что хотел. Люди увидели, как искры от угля рассыпались и пропали в камнях и деревьях, люди стали добывать их ударами камня о камень и трением дерева о дерево. Раздувая искры, они разводили пламя, костер; люди узнали огонь, он стал греть их в ненастье, а пылающей головней люди защищались от врагов. Чудесный Ворон, погибая, принес людям, что хотел: непобедимое оружие и верного друга. Вот

[1] Алеуты — народ, живущий в Северной Америке.

каков был ворон-Эль», — кончил свой рассказ старик-алеут, исходивший вдоль и поперек весь северный край Америки.[1]

Разумеется, учитель должен делать необходимые пояснения, но самую сказку, а по ассоциации с ней и весь вопрос о значении огня и способах его добывания учащиеся запомнят твердо.

Придется преподавателю вести, например, урок на тему о войне египтян с хеттами, — надо дать конкретное представление об армии того времени, чтобы ученики не модернизировали события. Преподаватель может с успехом зачитать описание египетской армии при Рамзесе II, заимствовав отрывок из книги Оппеля «Путешествие за три тысячи лет»:

«Поход открывали 2000 ливийских всадников и 4000 тяжело вооруженных пехотинцев, в шлемах, с треугольными щитами. Вот вышел трубач, издававший однообразный звук, за ним следовала раззолоченная пышная колесница, на которой высилась высокая мачта, имевшая вверху баранью голову, украшенную золотым солнечным диском — знаком бога Амона-Ра. Возле нее шли служители и вели коней. За колесницею бога ехал царь, собственноручно правивший упряжкою своей собственной колесницы, прирученный лев следовал за ним. В некотором расстоянии от царя следовали полководцы, к ним примыкали царские телохранители, предшествуемые музыкантами, а за ними отряды войск. Что за разнообразие знамен, одежд и вооружения можно было тут видеть! Панцыри, кожаные и металлические шлемы, хлопчатобумажные шапочки и головные платки, щиты из дерева и кожи всякого рода величины — от каких-нибудь 2 футов до 5, — копья, прямые и кривые мечи, боевые топоры, кинжалы, боевые серпы, палица, луки и стрелы, пращи и страшный тап. Войска шли по 10 в ряд, заключение составляли тысячи боевых колесниц. В каждом городе примыкали новые полки».

На уроке «Восстание Спартака» преподаватель может зачитать описание последней битвы рабов с римлянами из книги «Спартак» Рафаэлло Джованьоли:

«Взошла луна, чтобы осветить своими бледными лучами эту ужасную сцену резни. Свыше тридцати тысяч гладиаторов пали мертвыми, и вместе с ними на обширной равнине лежали восемнадцать тысяч римлян. Битва была уже закончена, и пятнадцать или шестнадцать тысяч гладиаторов кучками и целыми манипулами, сумевшие выйти из боя, усталые и обессиленные, направлялись, рассыпавшись в беспорядке, к ближайшим холмам.

Только в одном месте продолжался бой. Там тысячи гладиаторов, окружив Спартака, сражались с неослабевающей силой.

Еще раньше Спартак приказал увести подальше от сражения Мирзу. Ее увлекли, всю в слезах, чуть не силой. Спартак не хотел быть ни свидетелем смерти сестры, ни чтобы она была свидетельницей его гибели.

— Красс, где ты?.. — кричал Спартак время от времени. — Ты обещал встретиться со мной лицом к лицу. Красс, где ты?

Прошел еще час. Спартак, щит которого был изрешечен дротиками, видел, как падают его два товарища, последние, которые оставались еще на ногах недалеко от него, — Вибсальда и Арторикс; Арторикс, весь израненный, все-таки продолжал сражаться, но, пронзенный стрелой в грудь, упал наконец на землю, крикнув с нежностью своему другу:

— Спартак!.. В Элизиуме... увижу тебя среди...

Один против семисот или восьмисот врагов, сомкнувшихся вокруг него, весь покрытый ранами, среди нагроможденных трупов, вращая с молниеносной быстротой свой страшный меч, Спартак поражал, ранил, валил всех, кто пытался нападать на него. Наконец дротик, брошенный на расстоянии двенадцати шагов, тяжело поразил его в левое бедро; он упал на колено и, подставляя врагам щит, мечом не уставал наносить сокрушительные удары, рыча, как лев, подобный Геркулесу, окруженному центаврами. Пронзенный наконец несколькими дротиками, пущенными ему в спину, он упал навзничь и прошептал

---

[1] Звягинцев и Бернашевский, Века и труд людей. Изд. Сытина, 1913 г.

одно только слово: «Валерия!» Римляне, которые видели Спартака с начала битвы и до последнего мгновения, в безмолвном удивлении стояли вокруг него.

Так кончил свою жизнь этот необыкновенный человек, в котором величие чувств, высокий ум, неукротимое мужество, необыкновенные способности, глубокая мудрость — все необходимые качества соединились для того, чтобы он стал одним из наиболее знаменитых полководцев, каких знает история»[1].

Не ограничиваясь зачитыванием отрывка из произведения, преподаватель может (а в отдельных случаях должен) провести краткую беседу по этому отрывку.

Следует иметь в виду, что главная работа над художественным произведением в связи с изучением древней истории должна проводиться во внеурочное время, и разбор этого вопроса отнесен нами в главу о внеклассной работе. Здесь необходимо лишь отметить, что в ходе рассказа надо использовать самостоятельно прочитанные учениками книги. Учитель может сам приводить соответствующие отрывки, а также требовать от ученика расширения рассказа на основе прочитанной им книги.

В заключение укажем, что в процессе преподавания древней истории можно использовать не только исторические романы, повести и рассказы, но и драматические произведения, сатиру, сказки, пословицы, поговорки и другой фольклорный материал.

ГЛАВА XI

ПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТОЙ И НАГЛЯДНЫМИ ПОСОБИЯМИ

Историческая карта является непременным пособием при прохождении курса истории. Только применяя карту, мы можем дать пространственное представление о том или ином историческом событии. Применение исторической карты облегчает учителю и учащимся изложение материала. Карта как наглядное пособие усиливает впечатление, способствует более прочному запоминанию исторического материала.

Для подготовки к уроку учитель может использовать карты, помещенные в учебнике, а также в учебных пособиях, изданных как в советское время, так и до Октябрьской революции: в атласах, энциклопедиях и других материалах.

В случае отсутствия в школе настенных карт преподаватель истории может совместно с учителем рисования и учащимися изготовлять карты самостоятельно.

Способ изготовления карты с помощью светового фонаря весьма прост: на стене прилаживают бумагу нужных размеров (допустим лист александрийской бумаги), в затемненной комнате устанавливают проекционный фонарь с диапозитивом, на котором дано изображение необходимой карты. По этому изображению на бумаге простым крандашом наносят границы, реки, озера, горы, города и т. д. По окончании этой работы карту раскрашивают нужными красками.

Другой также весьма простой способ — это перевод карты: снять копию с оригинала и раскрасить. Оригинал можно на время взять в другой какой-либо школе.

Пользуясь в качестве оригинала небольшой картой из атласа, учебного пособия, журнальной статьи и т. п., учитель может сам вычертить карту большого размера. Для этого следует заготовить бумагу нужного размера, нанести на нее градусную сетку, в строгой пропорции с градусной сеткой оригинала (увеличив, например, масштаб в 10 раз). После нанесения градусной сетки проводят границы данной

---

[1] Р. Джованьоли, Спартак. Детиздат, 1937 г., стр. 386—387.

страны, моря, реки и т. д. Это — кропотливая работа, требующая сравнительно большого труда. Но при отсутствии карт необходимо использовать и эту возможность.

Главное, к чему надо стремиться при изготовлении самодельных карт, — это чистота исполнения, точность. Карта должна быть простой, не загроможденной ненужными деталями, оставлять на ней надо только то, что требуется в учебных целях. Карта должна быть наглядной, т.е. все обозначения нужно сделать настолько четко, чтобы их видно было всему классу. Краски необходимо подобрать так, чтобы карта не выглядела кричащим лубком, а была выдержана в определенных тонах.

При отсутствии специальной исторической карты можно пользоваться географической картой, которая даст представление о размерах и характере территории, где происходили исторические события. Не следует при прохождении древней истории использовать современные политико-экономические карты, так как применение их повлечет за собой путаницу и создаст опасность модернизации исторических событий.

На уроке истории полезно иметь одновременно историческую и физическую карты, что даст учащимся более конкретное пространственное представление. Мы много говорим учащимся о Двуречье, и они, пользуясь исторической картой по древнему Востоку, но не привыкнув сообразоваться с масштабами, могут выработать представление о Двуречье, как о громадной территории. Когда они тут же увидят Двуречье на физической карте в сравнении с другими территориями, у них будет более конкретное представление о размерах этой территории.

Карта должна быть на каждом уроке истории, хотя бы непосредственной надобности в ней на данном уроке и не было: ученик должен постоянно представлять (видеть), где находится данная страна, отдельные пункты, о которых идет речь.

При показе на карте необходимо пользоваться указкой, а не пальцем или карандашом, чтобы не заслонять карту от учеников.

При пользовании картой требуется соблюдение следующих элементарных правил:

1. Название каждого нового географического пункта произносить четко, ясно, записать на доске.

2. Показывать надо все географические пункты, которые учитель упоминает в ходе своего рассказа.

3. Показывать географический пункт полностью: если это река,— то от истока до устья, если область, страна или море,—то все границы.

4. Каждому новому пункту дать точное географическое определение, обязательно связывая с уже известными ученикам пунктами. Так, говоря об Ассуре, учитель добавляет, что Ассур находился к северу от Вавилона, на правом берегу р. Тигр, и т. п.

5. Надо стремиться к тому, чтобы ученики твердо запомнили все географические пункты, знание которых является для них обязательным. С этой целью рекомендуется отмечать упоминаемые географические пункты флажками, цветными шнурами и т. п. Например, преподаватель рассказывает о походах Александра Македонского,— он может от начального пункта вести красный шнур по всему маршруту движения греко-македонской армии, а места важнейших боев (река Гранник, Тир, Исса, Газа, Гавгамелла и т. д.) — отмечать цветными флажками. Движение персидской армии можно отмечать черным шнурком, черными флажками.

Это поможет ученикам более отчетливо представлять себе ход этих войн, изложение материала будет более яркое. Шнурки и флажки следует закреплять пластелином, который не портит карты, а в крайнем случае — булавками, но

только осторожно, чтобы карта не изпашивалась. Шнурки, ленты, флажки особенно рекомендуется применять, когда используется физическая карта.

6. Пользоваться настенной картой ученик должен также при ответах на вопросы учителя, точно показывая (указкой) местнахождение всех пунктов.

7. Если учащиеся имеют учебники с картами (уменьшенные копии настенных карт), учитель организует работу так, чтобы в то время, когда он или один из учеников показывает географический пункт на настенной карте, остальные ученики находили этот пункт у себя в карте учебника. Только при этом условии ученики будут свободно оперировать данными исторической карты.

Большую роль в учебной работе играют контурные карты. Учителю необходимо добиваться, чтобы ученики имели к каждой программной теме контурные карты, которые можно заблаговременно купить и раздавать учащимся. Если же готовых контурных карт нет, их можно изготовить своими силами.

Изготовление таких карт доступно любой школе. Учитель подбирает соответствующий оригинал, накладывает на него лист просвечивающей бумаги, обводит контуры границ, моря, реки, озера и т. п. Затем этот снимок размножают через копировальную бумагу или путем прокалывания булавками. Изготовив необходимое количество контуров, учитель раздает их ученикам для вклейки в тетради. К изготовлению контурных карт надо привлечь учащихся, особенно членов исторического кружка.

Вклеенные в тетрадь контурные карты заполняются самими учениками по мере прохождения материала, обычно в учебное время. Когда преподаватель показывает тот или иной важный географический пункт, он определяет его место в контурной карте и тут же предлагает ученикам нанести пункт на свои контурные карты.

Некоторые преподаватели разнообразят работу с картой, делают ее интересной, увлекательной, создавая карту в процессе урока. Для этой цели используется классная доска — на ней учитель наносит градусную сетку, контуры границ, а цветными мелками — контуры морей, озер, направление рек и т. д. В ходе рассказа при упоминании того или иного географического пункта последний наносится на этой временной карте путем записи или при помощи флажка. Ребята с увлечением следят за этой работой учителя, внимание их более глубоко сосредоточивается на изучаемом материале.

Другие преподаватели применяют метод аппликаций, особенно на тех уроках, где речь идет о расширении границ того или иного государства. Предположим, что речь идет о создании персидской державы во время Кира и Камбиза. На классной доске, где нанесены контуры Передней Азии и Египта, преподаватель предварительно наклеивает пластелином вырезанный из цветной бумаги контур Персии. Переходя к борьбе с Мидией и говоря о победе Кира, он приклеивает контур Мидии, граничащей с Персией, при дальнейшем изложении о завоевании Ассирии приклеивается контур Ассирии и т. д. Таким образом на глазах учеников создается цветная карта больших размеров.

Для закрепления знания исторической карты и развития пространственных представлений большую помощь оказывают картограммы, карты-схемы и т. п.

***

Значение наглядных пособий заключается в том, что они усиливают впечатление, дают образное представление об изучаемом событии или лице, мобилизуют внимание учащихся, конкретизируют их представления и тем самым обеспечивают более прочное запоминание изучаемого материала. Хорошо исполненное наглядное пособие воздействует не только на сознание, но главное на чувства учащихся,

развивает эмоции и является средством эстетического воспитания. Наглядное пособие кроме того облегчает преподавателю изложение материала.

Остановимся прежде всего на таком наглядном пособии, как настенная историческая картина.

Прежде чем использовать на уроке историческую картину учитель изучает ее. Разумеется не обязательно, чтобы он был специалистом-художником и мог бы самостоятельно разобраться во всех деталях картины, дав исчерпывающую ее оценку. Но преподаватель должен знать название картины, автора, время написания, а также знать, является ли картина документом или представляет собою продукт творческого воображения художника. В последнем случае преподаватель истории должен знать, в какой мере эта картина близка к действительности. Помимо этих общих сведений о картине преподаватель проводит углубленный анализ, более или менее детально разобравшись в сюжете картины: какое событие изображено на картине, какой момент в развитии данного события и т. д.

Особенно внимательно учитель анализирует основную идею данной картины, ее социальную направленность, вскрывает отношение художника как к изображаемому событию, так и к действующим лицам.

При показе картины большой художественной значимости (не документальной) преподаватель учитывает то обстоятельство, что художник изображает характерные моменты в развитии события, типичные черты того или иного лица. По картине, как и по художественной литературе, нельзя изучать историю, но обе они помогают глубже представить себе изучаемую эпоху.

При показе картины необходимо соблюдать некоторые методические приемы, а именно:

1. Картину не следует вывешивать до самого момента ее показа. До этого — держать ее закрытой.

2. При первом показе картины преподаватель предоставляет учащимся 1—2 минуты, чтобы они всмотрелись в нее, и только после этого начинается ее анализ.

3. Анализ картины начинается с сообщения учащимся названия картины, автора, времени ее написания и цели, которую преследовал художник.

Но картина высокой художественной ценности, как правило, недоступна большому количеству школ, поэтому чаще всего приходится использовать школьную серию исторических картин. Возьмем для примера картину «Храмовое хозяйство в древнем Египте», которую можно использовать при изучении темы «Древний Египет». Показ картины начинается после рассказа о религиозных воззрениях египтян, при переходе к вопросу о храмах.

Рассказывая о религии, преподаватель говорит, что в Египте было много храмов, которые владели большими участками земли и рабами. В этот момент он открывает картину. После того как учащиеся всмотрелись в нее, он сообщает, что картина называется «Храмовое хозяйство в древнем Египте». Написана она специально для школ. Затем он обращается с вопросом: «Что изображено на этой картине?» Учащиеся перечисляют отдельные элементы этой картины. После этого учитель начинает анализ картины:

— Посмотрите, ребята, что здесь на заднем плане картины?

Ученики отвечают:

— Голубое небо.

— А что здесь посредине картины?

— Это вода, — скажут ученики.

— Да, река Нил, — продолжает учитель. — Видите на противоположном берегу едва заметна растительность, маленькая лодочка. О чем это говорит?

— О том, что Нил река широкая, берега ее отлогие.

— А кто знает, какое протяжение имеет Нил?

— 6000 километров. Он берет свое начало в Нубии, а впадает в Средиземное море.

— Почему вода в Ниле кажется голубой?

Учителю придется самому пояснить, что вода в Ниле прозрачная, в ней отражается южное голубое небо.

— Обратите внимание, ребята, на суда, которые плывут по реке. Какие это суда?

— Парусные, гребные.

— Вот на этом судне сидит 15 пар гребцов, на нем большой парус. Это были большие и довольно быстроходные суда. Какое дерево растет здесь на берегу?— спрашивает учитель, показывая на пальму.

— Пальма.

— Похожа ли растительность Египта на нашу?

— Нет, там растительность субтропическая.

— А что изображено на переднем плане, вот здесь, ближе к берегу?

— Это стадо, его стережет пастух.

— Из каких животных состоит это стадо?

— Это овцы и коровы.

— А что делают люди, находящиеся ближе?

— Пашут.

— Как пахали тогда?

— Плуг был деревянный с двумя металлическими лемехами. В него впрягали пару быков. Один пахарь держал плуг, другой подстегивал быков, третий засевал зерно.

— А теперь посмотрите, кто же работает на полях и на реке. Это вот кто по-вашему? — спрашивает учитель, показывая на фигуру жреца, стоящего в лодке.

Ученики могут ответить: «Это начальник». Учитель поясняет, что это жрец, наблюдающий за работой.

— Пашут, сеют, копают, перевозят в лодках, качают воду — кто это делает?

— Рабы.

— Правильно, это рабы, работающие в хозяйстве храма. Вот обратите внимание: одни рабы — чернокожие, это эфиопы из Нубии, а с коричневой кожей — это рабы-ливийцы. Значит, рабы в Египте были разноплеменные. Как они работали? Кто за ними присматривал, как наказывали?

Ученики отвечают: «Рабы выполняли очень тяжелую работу, за ними следили надсмотрщики, силой заставляя работать. Изнемогавших, уставших вновь поднимали на работу кнутом. Жизнь раба была тяжелой».

— Кому же поступали результаты труда этих рабов?

— В пользу храма.

— А кто был хозяином храма?

— Жрецы. Они распоряжались трудом рабов, присваивали себе все, что они добудут.

— Вот это храм, — показывает учитель в левый угол картины. — Каменная лестница ведет от реки к воротам храма. Он обнесен высокими толстыми каменными стенами. Храмы представляли собой большие, массивные каменные сооружения с толстыми колоннами. Они были окружены пышными садами. Жрецы жили богато и роскошно за счет труда рабов.

Затем преподаватель продолжает рассказ о политическом влиянии жрецов, их учении о загробном суде, о мумификации, порядке погребения и т. д.

Картину следует оставить на некоторое время в классе, чтобы учащиеся ближе рассмотрели ее. Преподаватель может использовать картину и на последующих уроках, не повторяя развернутый анализ, а только обращая внимание на отдельные детали, опущенные при первом разборе, если, конечно, эти детали будут нужны в ходе рассказа.

Кроме настенных исторических картин, которых, к сожалению, имеется весьма ограниченное количество, учитель древней истории может использовать альбом по древней истории (под ред. Никифорова). Приемы и способы пользования рисунками альбома указаны в объяснительной записке, с которой учителю истории следует ознакомиться.

Можно также использовать фотоальбом по древней истории, атлас по истории культуры и искусства древнего Востока, изданный в 1940 г. Эрмитажем.

Другими широко используемыми наглядными пособиями являются портреты исторических деятелей. К сожалению, портретов имеется также весьма ограниченное количество и в большинстве своем они представляют собою фотоснимки со скульптурных произведений. Преподавателю необходимо иметь в виду, что портрет исторического деятеля древности — это не фотоснимок (в те времена фотографии не знали), а художественное произведение. На портрете изображены типичные черты данного лица (его суровость, мужество и т. п.) в определенный период его жизни. Эти важнейшие черты характера данной личности и надо раскрыть при разборе портрета, обращая внимание на детали, изображаемые на портрете, на вооружение и т. п.

Показ портрета с выделением и подчеркиванием основных характерных черт данного лица поможет более глубокому запоминанию, — ученики будут представлять себе конкретный образ этой личности. Всесторонне должны быть использованы рисунки и портреты, помещенные в учебнике. Рассказывая о событии или историческом лице, преподаватель предлагает всмотреться в рисунок или портрет, выделив в нем характерные черты.

Обращаем внимание преподавателей истории на необходимость более широкого использования схем. Схема применима, конечно, не на всех уроках, а только на таких, где рассматривается структура государственного управления в той или иной стране, система административного устройства, политических организаций и т. п. В ней должна быть отчетливо показана взаимосвязь между изучаемыми явлениями. Схема поможет более отчетливому пониманию существа изучаемого вопроса, более глубокому запоминанию. Составить схему не представляет особого труда в любой школе, надо только стремиться к тому, чтобы схема была тщательно выполнена.

То же самое можно сказать и о диаграммах, которые должны отражать событие или явление в их динамике, развитии. Так, с помощью диаграмм можно показать развитие экономики, торговли, нарастание и развитие классовых столкновений и т. п. Диаграммы не следует загромождать — они должны быть яркими, содержащими небольшое количество показателей. Их можно сделать в форме падающей и нарастающей кривой линии, в простой графической форме (столбиками), в форме круга, разбитого на соответствующие секторы (секторы могут быть передвижные). Неплохо давать диаграмму, иллюстрированную соответствующими рисунками. Допустим, идет речь о развитии транспорта — в начале показывают маленький кораблик, затем — больших размеров и т. д.

Если силами исторического кружка подготовлены макеты или модели, добыты старинные монеты, их также следует в надлежащих случаях использовать на уроке.

ГЛАВА XII

ЗАКРЕПЛЕНИЕ И УЧЕТ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

В работе по закреплению знаний прежде всего следует обратить серьезное внимание на повторение учебного материала. При повторении преподаватель должен обеспечить прочное запоминание учениками исторических фактов в их хронологической последовательности, дат, географических пунктов, усвоение характеристики и конкретной роли исторических лиц.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы подвести учащихся к пониманию взаимосвязи между историческими явлениями во времени и в пространстве, выявлять путем сравнения и сопоставления отдельных исторических фактов специфические особенности изучаемых явлений. Повторяя исторический курс, преподаватель подводит учащихся к пониманию основной линии исторического развития, вооружает их знаниями законов общественного развития. Только при систематическом повторении учащиеся могут понять внутреннюю логическую связь в историческом процессе, понять и запомнить материал.

Повторение материала истории надо проводить на каждом уроке, после каждой большой темы или группы небольших тем, в конце четверти или года, когда повторяется весь изученный материал.

Повторение может быть проводимо различными методами, в зависимости от материала, времени и класса:

1. Связное переложение материала учениками в той последовательности, в которой материал дан учителем.
2. Группировка материала по отдельным странам, взятым за определенный исторический отрезок времени.
3. Хронологический принцип: что было в таком-то году, в таких-то странах.
4. Группировка материала вокруг крупных исторических личностей.
5. Группировка по важнейшим событиям, например, восстания рабов и крестьян в странах древнего Востока, завоевательные войны египетских фараонов или ассирийских царей и т. п.

Повторение должно занять важнейшее место в работе преподавателя истории. Оно проводится в начале урока обычно в форме беседы по заранее разработанному плану. Цель этого вида повторения — прежде всего закрепление материала предыдущего урока (или предыдущих уроков), подведение к пониманию учащимися взаимосвязи между знакомым уже материалом и предстоящим к изучению, подведение учащихся к правильным обобщениям, вытекающим из изученного материала.

Преподаватель, заранее подготовив вопросы, проводит опрос учащихся, требуя связного изложения материала предыдущего урока. Целесообразно спрашивать не более 1—2 учащихся, чтобы можно было более углубленно проверить их знания. Нужно отказаться от практики, когда одного ученика спрашивают по всему материалу, а второго заставляют пересказать то, что говорил первый. Лучше спрашивать каждого ученика по отдельной части материала (по 1—2 вопросам) так, чтобы один продолжал рассказ другого. Нельзя ставить вопросы, непонятные ученику, требующие односложного ответа, казуистические, т. е. подталкивающие на неправильные ответы, и т. п.

При опросе-повторении нельзя ограничиваться тем, что ученик рассказывает только по учебнику — это может повлечь к механическому заучиванию соответствующих параграфов. Необходимо проверять и развивать самостоятельную творческую работу учащихся путем выполнения ими дополнительных заданий.

После того как ученики в форме связного рассказа изложили материал, учитель подводит итоги, исправляя неправильные толкования, и переходит к новому материалу. На эту первую часть урока следует, как правило, уделить не более 10—12 минут.

Повторение ранее изученного материала не ограничивается рамками уже известного ученикам. Подводя итоги беседы, преподаватель может сообщить в тех или иных случаях новые факты или дать оценку уже известным фактам с новой точки зрения. От этого материал становится разнообразным и более интересным.

Очень важно также повторение материала в конце урока. Некоторые преподаватели недооценивают это, ссылаясь на недостаток времени. Между тем такой вид повторения помогает выделять главные моменты в изучаемом материале, подводит учащихся к правильному осмысливанию только что изученных фактов, явлений. Этот вид повторения также целесообразно проводить в форме краткой беседы.

Изложив материал, преподаватель ставит 2—3 вопроса, чтобы проверить, поняли ли учащиеся рассказ и главные его моменты. Вопросы должны быть заранее продуманы и обращены, как правило, ко всему классу.

Большое значение имеет повторение в конце темы или группы тем. Преподаватель определяет, какие основные моменты из всей темы (или тем) он считает целесообразным повторить, исходя из того, что повторить весь материал в течение одного часа невозможно. Повторение может быть организовано в форме беседы по вопросам, которые составит преподаватель, или в форме кратких докладов, подготовленных учениками по плану учителя.

При повторении путем докладов и бесед материал должен быть воспроизведен учащимися, причем в процессе подготовки они должны отработать определенный материал, указанный учителем. В конце повторительного урока преподаватель суммирует все высказывания учащихся, исправляет ошибки, обобщает в форме выводов, подкрепляя высказываниями классиков марксизма-ленинизма.

При повторении материала темы (или группы тем) не всегда следует придерживаться того же порядка в расположении материала, что в программе. Допустимы иные формулировки, иная группировка материала.

Повторение темы может быть проведено при помощи диапозитивов, заранее отобранных преподавателем и демонстрируемых в определенной последовательности. Тот или иной диапозитив может быть дольше задержан на экране, чтобы учащиеся, смотря на картину, лучше вспоминали события или лиц и объясняли их.

Подводя итоги повторения материала, учитель сообщает ряд новых моментов по данной теме, а главное помогает учащимся каждый исторический факт, ранее им известный, понять по-новому, на новой, расширенной основе.

Огромное значение имеет повторение в конце четверти и особенно в конце учебного года. Отводимое в программах время на повторение должно быть использовано по назначению.

Изученный в первые три четверти материал распределяется по текущим и специальным урокам повторения последней четверти таким образом, чтобы повторить его весь. Для этой цели преподаватель, определяя, какой ранее изученный материал будет повторяться на каждом уроке, предупреждает учащихся, как и что им подготовить. Материал повторения включается в общий план работы последней четверти.

При составлении плана преподаватель должен исходить из следующих соображений:

1. Сколько текущих уроков осталось до конца учебного года и в соответствии

с этим разверстать ранее изученный материал для повторения на этих уроках.

2. Какое количество специальных уроков повторения он проведет в течение четверти и какой материал будет повторен на этих уроках.

3. В план повторения должны быть включены те факты и события, которые преподаватель считает наиболее важными.

О приемах повторения на текущем уроке мы говорили выше, остановимся сейчас на формах повторения на специальных уроках. Формы эти могут быть разные: развернутая беседа по плану-вопроснику, краткие доклады учащихся по отдельным важным темам, письменные работы учащихся на такие темы, которые охватывали бы ряд важнейших вопросов, беседа с применением диапозитивов. К этим урокам учитель обязан тщательно готовиться, заново прочитать и продумать весь материал, относящийся к повторительному уроку, организовать самостоятельную домашнюю работу учащихся, оказывая им систематическую помощь. Беседы проводятся разными приемами. Можно проводить беседу по так называемым сквозным вопросам, например, о восстаниях рабов и крестьян в Египте, Греции, Риме; о войнах Египта и Ассирии; о деятельности исторических лиц — Александре Македонском, Перикле, братьях Гракхах, Спартаке и т. п.

Эти сквозные вопросы, где материал сгруппирован вокруг отдельных событий и лиц, помогают вспомнить большое количество конкретных фактов, глубже вникнуть в смысл изучаемых событий. Для лучшей подготовки учащихся к повторительному уроку следует давать им план предстоящего доклада или беседы, по которому они готовятся к выступлению. Этот метод приучает учащихся к самостоятельной работе над историческим материалом.

Роль учителя в этой работе исключительно ответственна. На повторительных уроках он на основе всего фактического материала делает выводы, имеющие огромное значение не только для знания истории, но и для марксистско-ленинского воспитания учащихся.

Большую роль в закреплении материала играют наглядные пособия — карты, схемы, таблицы, картины, портреты и т. д., которые нужно использовать не только при изложении нового материала, но и при повторении. В процесс повторения следует приготавливать новые наглядные пособия — календари событий, схемы, хронологические таблицы и особенно синхронистические таблицы, дающие представление о событиях в разных странах.

Серьезное внимание при повторении надо уделять слабым и отстающим ученикам. Им необходима особая помощь в виде консультаций по содержанию, при составлении плана и доклада. На повторительных уроках следует чаще обращаться к этим ученикам, излагать специально для них те или иные моменты, поощрять каждый их успех и т. д.

Проводя учет знаний, учитель истории проверяет, как учащиеся усвоили программный материал, вместе с тем проверяя и самого себя. Вдумчивый, серьезный учитель не может не знать, какие факты, даты, лица и т. п. усвоены лучше и какие хуже. Он взвесит причины различного усвоения материала, проанализируя этим и свою работу. Такой анализ подскажет ему необходимость внести коррективы в педагогический процесс.

При организации работы по учету знаний учащихся преподаватель древней истории прежде всего определяет, что учитывать, как учитывать и, наконец, какого критерия придерживаться при оценке знаний.

В вопросе о том, что учитывать, преподаватель исходит из общих директив по преподаванию гражданской истории в школе. Знание учениками фактов в их хронологической последовательности, дат в связи с историческими событиями, знание географических пунктов, где происходили события, умение разби-

раться в фактах, понимание их и вытекающее отсюда умение делать правильные выводы и обобщения, — вот то, что должен учитывать преподаватель истории. Но когда мы определяем эти общие требования, перед нами тотчас встает вопрос: А каков же должен быть объем фактов, дат, лиц, географических пунктов и т. д., знание которого является для учащихся обязательным?

На этот вопрос можно было бы ответить общим положением — требовать нужно в объеме программы. Но любой пункт программы может быть дан в различном объеме, поэтому ссылка на программу не может быть признана достаточной. Учитель истории должен ориентироваться на тот объем знаний, который дан в учебнике. Иного критерия при определении знаний брать нельзя. Учебник содержит тот минимум знаний, которым обязан владеть учащийся.

Но, предъявляя требования в объеме учебника, преподаватель должен иметь в виду, что невозможно требовать от ученика запоминания всего материала — от буквы до буквы — со всеми деталями, иллюстрациями и вспомогательными данными. Требовать от учащихся надо знания обязательных дат, исторических лиц, которые упоминаются в программе и характеристика которых дана в учебнике, географических пунктов, которые упоминаются в учебнике и на которые учитель обращал специальное внимание учащихся.

Рассказывая о каком-либо событии, ученик должен правильно излагать причины, развитие и исход события. Говоря, например, о начале Пелопоннесской войны, ученик обязан знать противоречия между Афинской морской державой и Пелопоннесским союзом, т. е. борьбу за торговые пути на востоке, севере и западе, различие в системе государственного управления (демократия и аристократия), причем отчетливо представлять себе роль Коринфа и Мегары в Пелопоннесском союзе. Что касается повода к этой войне, ученик должен знать о борьбе в Эпидамне, о спартанском ультиматуме Афинам.

Нужно также знать о ходе Архидамовой войны и ее влиянии на положение Аттики и Афин, о смерти Перикла, захвате Пилоса и острова Сфактерии, о борьбе около Амфиполя, гибели Брасида и Клеона, ослаблении сторон и, наконец, о Никиевом мире — условиях и времени заключения его. В этом уроке учащиеся должны знать две даты (431 и 421 гг. до н. э.), исторических лиц — Перикла, Клеона, Брасида и Никия, причем подробно знать только о Перикле. Из географических пунктов необходимо знать Аттику с Афинами, Пелопоннесский союз со Спартой и Коринфом, остров Сфактерию, бухту Пилос, Амфиполь, Эпидамн и Керкиру. Ученик приходит к выводу, что Никиев мир не разрешил противоречий между Спартой и Афинами. Знания этих моментов в данной теме и должен требовать преподаватель от всех учащихся.

Индивидуальный подход в учете знаний имеет огромное значение. Преподаватель должен учитывать успеваемость каждого ученика, общее развитие и начитанность его, отношение к учебе, дисциплину. Если успеваемость и общее развитие ученика ниже нормальных, вопросы необходимо формулировать наиболее просто и четко. Если он недостаточно дисциплинирован, надо, во-первых, почаще обращаться к нему с вопросами, во-вторых, помимо обычного опроса поручать ему дополнительные задания и т. д.

Следует также учитывать, как ученик воспринимает учебный материал, как реагирует на него. Иной ученик всегда готов отвечать, даже не будучи уверен в своих знаниях, и при первом обращении учителя поднимает руку и заявляет «Я скажу!» Другой ученик более сосредоточен и прежде чем ответить, обдумает, что сказать. Но бывают и такие, которые несмотря на то, что они учатся уже несколько лет, излишне скромны, стесняются учителя и даже своих товарищей. От преподавателя требуются большой такт, чуткость, уменье подойти к ученику,

внушить ему уверенность в своих силах. В этой связи огромное значение имеют так называемые наводящие вопросы.

Видя затруднение ученика, преподаватель может повторить вопрос, иначе его сформулировать, сделать некоторые пояснения, разбить общий вопрос на мелкие, частные. Нельзя обрывать ученика — надо дать ему кончить, спокойно выслушав его. И если он сказал неправильно, учитель должен путем дополнительных вопросов подвести его к пониманию ошибок и помочь найти правильный ответ. Если же ученик затрудняется ответить на вопрос, надо обратиться с этим же вопросом ко второму, третьему ученику и добиться, чтобы ответ был дан самими учениками.

Надо решительно осудить практику формального опроса, когда учитель, не давая подумать ученику, при первом же затруднении опрашиваемого предлагает ему садиться. Это влечет за собою отчужденность между ними и наносит иногда обиду ученику, особенно если он знает материал, но не успел ответить или не смог сразу обдумать, с чего начать ответ.

Подсказ со стороны учителя, как правило, недопустим. Но, учитывая особенности запоминания того или иного ученика, преподаватель может иногда назвать какое-нибудь имя, географический пункт, деталь или аналогичное явление из истории другой страны. В таких случаях ученик тотчас же по ассоциации вспомнит всю картину и сумеет дать развернутый рассказ, полностью осветив материал.

Преподаватель древней истории должен безусловно знать программу и учебник по истории СССР для III и IV классов, чтобы иметь представление о запасе исторических сведений, которыми располагают его ученики. Он должен также знать успеваемость каждого ученика по другим дисциплинам, поведение и условия домашней жизни, иметь хотя бы краткую педагогическую характеристику. Это поможет подойти к ученикам с полным учетом индивидуальных особенностей, но для этого требуются умение и такт.

***

Оценка знаний должна быть безусловно объективной и соответствовать действительному уровню знаний ученика. Надо иметь в виду, что завышение оценок, так называемая процентомания, которой болели многие школы, очень вредно. Такие оценки не стимулируют работу учеников, а, наоборот, приучают их к поверхностному, а порой просто к легкомысленному отношению к урокам. Завышение оценок подрывает авторитет учителя в глазах учеников. Либеральничающего педагога ученики перестают уважать. Надо прямо сказать: сознательное завышение оценок — преступление, ибо оно внушает ученикам ложное представление о том, что они знают материал, в то врмея как знают его плохо или вовсе не знают. С этим явлением надо решительно бороться.

Не менее вредно занижение оценок, т. е. предъявление ученикам чрезмерных требований. Это снижает работоспособность учащихся и интерес к предмету, растет неудовольствие, работа разваливается, что ведет к второгодничеству со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Требования надо предъявлять одинаковые ко всем учащимся, одинаковой должна быть и оценка правильных ответов. Никаких скидок и поощрительных оценок. Учет и оценки знаний должны стимулировать работу ученика.

Оценку знаний за четверть учитель дает как минимум, на основе двух—трех оценок за устные ответы и одной за письменные ответы на контрольные вопросы, если последние применялись. Учитель должен иметь полное представление об уровне знаний каждого ученика. Лучше спросить ученика два— три раза дополнительно, чем ставить оценку без уверенности в ее правильности.

Как решается вопрос о критериях оценок знаний учащихся по истории?

Возьмем для примера тему «Пелопоннесская война и падение Афин»—первый этап войны.

Учитель в начале урока спрашивает ученика по заранее разработанным вопросам:

1. Какие противоречия существовали между Афинами и Спартой накануне войны?
2. Какие события послужили поводом к войне?
3. Кто, когда и как начал войну?
4. Где происходили главные сражения?
5. В каком положении находились силы сторон накануне Никиева мира, когда и почему он был заключен?

За какой ответ ставить оценку «посредственно»? Исходя из тех соображений о требованиях к учащемуся, о которых мы говорили выше, оценку «посредственно» можно поставить, когда ученик отвечает правильно на эти вопросы, давая примерно следующий ответ:

«Накануне Пелопоннесской войны между Афинами (показ на карте) и Спартой (показ на карте) были противоречия из-за господства над торговыми путями в бассейне Средиземного моря. Афины господствовали над торговыми путями на севере (показ на карте) и на востоке (показ на карте) и стремились захватить в свои руки торговые пути на западе, захватить Сицилию (показ на карте). Это было невыгодно Пелопоннесскому союзу, так как он сам хотел владеть этими торговыми путями. Кроме того в Афинах была демократическая власть, а в Спарте власть была в руках аристократов. Спарта хотела сокрушить демократический строй в Афинах. Обе стороны готовились к войне и ждали только случая. Когда в Эпидамне началась борьба между демократией, т. е. народом, и богатыми, то в эту борьбу вмешались Афины и Спарта. Спарта предъявила требование Афинам, чтобы они распустили Афинский морской союз и «дали свободу эллинам». Афины отказались, тогда в 431 г. началась война. Спартанцы вторглись в Аттику, опустошили ее. Население Аттики бежало в Афины, чтобы укрыться там от врага. В Афинах скопилось много народу, люди жили на улицах, голодали. Появилась чума. От чумы умер и Перикл. Но Афины еще не сдались».

Что здесь сказано учеником? Причины войны, повод и начало ее указаны правильно. Ученик, стало быть, основные моменты материала понял и усвоил. Но он упустил ряд очень важных деталей, а именно: он не указал, что в Пелопоннесском союзе состоял, например, Коринф, крупный торговый город-государство, который был главным образом заинтересован в господстве над торговыми путями; о планах и подготовке к войне в Афинах, т. е. не сказал о планах Перикла и его противников; не сказал о соотношении сил борющихся сторон.

Если ученик не даст обстоятельных и правильных ответов на дополнительно поставленные ему вопросы, то ему и будет поставлена оценка «посредственно». Если же он путем дополнительных ответов осветит основные моменты из упущенного им, ему может быть поставлена оценка «хорошо». Если же он даст подробный и связный рассказ сам, без помощи наводящих вопросов преподавателя, исчерпывающе и правильно осветит (в объеме учебника и того, что сообщил учитель) все вопросы, добавит о смещении Перикла с должности стратега, о новом назначении его, о назначении Клеона и планах продолжения войны,—такой ответ заслуживает оценки «отлично».

Оценка «плохо» должна быть поставлена в тех случаях, когда ученик не знает даты (в данном случае 431 г. до н. э.), имен (Перикла), места, где происходили

события (в данном случае не знает, где Афины, где Пелопоннесский союз), слабо разбирается в причинах события (в данном случае не знает о борьбе за торговые пути), слабо знает повод к войне, или он, имея отдельные отрывочные знания, не понимает смысла события и механически твердит то, что осталось в его памяти, в форме бессвязных фраз.

«Очень плохо» должно быть поставлено ученику, когда он без уважительных причин не подготовил урока, или отказался отвечать, а также, когда он дает путанные ответы, не зная ни времени, ни места, где происходили события, ни действующих лиц.

ГЛАВА XIII

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА

Внеклассная работа по древней истории подчинена общим задачам учебно-воспитательной работы школы. Цель внеклассной работы: 1) содействовать глубокому изучению, пониманию и более твердому запоминанию программного материала; 2) возбуждать и поддерживать интерес учащихся к исторической науке, развивать их творческую активность и самодеятельность.

Начнем рассмотрение форм внеклассной работы с безусловно доступных в условиях любой школы города и села. Простейшей формой внеклассной работы может быть внеклассное чтение художественной литературы на исторические темы, проводимое самим преподавателем. Предварительно необходимо проштудировать соответствующее художественное произведение, отобрать из него наиболее яркие и увлекательные места, раскрывающие изучаемое историческое событие, и в определенный час и день провести читку для желающих. Чтение должно быть выразительным и сопровождаться необходимыми пояснениями.

Такое чтение дает учащимся дополнительные знания, приучает к самостоятельному чтению художественной литературы и поднимает общий уровень культурного развития учащихся. После чтения может быть проведена беседа.

Читать можно не только исторические романы, повести и рассказы, но и драматические произведения, стихотворения, а также отрывки из исторических трудов древних авторов, бывших свидетелями тех или иных крупных исторических событий и давших яркое описание их.

Второй формой внеклассной работы, также доступной всюду, может служить художественное рассказывание, построенное на материале исторических романов, повестей, рассказов, драматических произведений, стихотворений и т. д. План художественного рассказывания составляет преподаватель истории, согласуя с преподавателем литературы. Весь материал должен быть посвящен какой-нибудь одной теме и охватывать сравнительно небольшой круг вопросов, чтобы не рассеивать внимания учащихся.

Вот примерный план художественного чтения на тему «Греческая драматургия»:

Эсхил. Один из учащихся кратко и выразительно сообщает биографию Эсхила и иллюстрирует ее портретом, другой излагает краткое содержание трагедии «Прометей прикованный» и объясняет ее смысл. (Оба ученика при помощи учителя тщательно готовятся к своим выступлениям, предварительно записывая их.) Третий ученик читает отрывок из «Прометея» от слов «Не думайте, что гордость заставляет меня молчать»... до слов «придумать средство вырваться из бедствий» и разговор Прометея с Гермесом.

В этом же плане разбирается «Эдип-царь» Софокла, «Медея» Эврипида и «Всадники» или «Лягушки» Аристофана.

Третья форма внеклассной работы — это использование светового фонаря. Как правило, эту работу надо проводить после изучения той или иной темы.

Диапозитивы подбираются и демонстрируются преподавателем при помощи учащихся. На каждом диапозитиве преподаватель несколько задерживается — поясняет или обращается с вопросами к учащимся, они узнают соответствующие события или лиц и дают объяснения. Показ световых картин, давая возможность видеть изображение событий или лиц, оставляет сильное впечатление и помогает воспроизвести весь изученный материал по теме.

Весьма интересной, полезной и увлекательной формой внешкольной работы является историческая экскурсия, которую можно организовать в большинстве городов и во многих других населенных пунктах. Экскурсии возможны в краеведческий музей, к памятникам старины, к местам старых могильников, городищ и прочих объектов исторической археологии.

Остановимся прежде всего на экскурсии в краеведческий музей, которая проводится всем классом. Если в классе более 40 человек, целесообразнее разбить учащихся на две группы. Экскурсию следует проводить после изучения соответствующего раздела — только тогда материал музея будет вполне понятен и доступен учащимся. Экскурсию проводить одновременно не более чем в 1—2 отдела музея, связанные с программным материалом. Можно, например, провести экскурсию одновременно в отдел палеонтологический и отдел первобытной культуры (палеолита, неолита).

Если нет специального экскурсовода и его роль придется выполнять самому преподавателю, последний должен заранее изучить экспонаты, которые будут показаны учащимся, как минимум, знать, когда и где найдены данные экспонаты, к какой эпохе они относятся, и продумать, какое значение они имеют для иллюстрации курса истории. После показа надо провести беседу тут же в музее или в классе, чтобы учащиеся делились своими впечатлениями, полученными от осмотра экспонатов.

Кроме экскурсии в краеведческий музей весьма целесообразно проводить с учащимися V—VI классов экскурсии к древним могильникам, курганам, городищам и т. п., даже если они еще не разработаны. Экскурсии-прогулки, сопровождаемые рассказом учителя о значении этих памятников для изучения далекого прошлого, будят любопытство, интерес, пытливость учащихся. Очень важно дать им элементарные сведения об археологии и методах археологических изысканий. Экскурсии следует проводить вместе с преподавателем естествознания.

Особенно полезны экскурсии к этим местам, когда арехеологическими экспедициями проводятся раскопки курганов, могильников, городищ. Осмотр раскопок и находок, беседы с археологами дадут ученикам весьма многое. Не исключена возможность проведения дальних экскурсий, но для этой цели необходимо связаться с областной детской экскурсионно-туристской станцией и провести экскурсию через нее.

Вполне доступной формой внешкольной работы по истории является кино. Правда, картин, трактующих о событиях древней истории, очень мало, однако преподавателем древней истории могут быть использованы многие обычные художественные кинокартины.

Формы использования кино различны. Важнейшая из них — это киноурок, который проводится, как правило, после изучения определенной темы. По договоренности с киномехаником соответствующие кадры дольше задерживаются на экране, и преподаватель дает объяснение по ним. С помощью кинокартины уча-

щиеся вспоминают и наглядно представляют изученный материал. Отдельные кинофильмы, имеющие большую художественную ценность, надо демонстрировать без перерыва, чтобы не ослаблять впечатления от фильма и не снижать его воспитательного значения.

Рекомендуется также посещение театральных постановок на исторические темы, экскурсии в художественные галереи, где специалист обратит внимание ребят на соответствующие картины, и т. п.

Каждый преподаватель истории должен стремиться создать исторический кружок, который является важнейшим средством организации внеклассной работы по истории.

Исторический кружок следует организовать из учащихся одинакового возраста, т. е. отдельно для учеников V и VI классов. Надо при этом учитывать степень заинтересованности учащихся — включать в кружок тех, кто склонен работать серьезно. Кружок не должен быть особенно многочислен, 20—30 человек — этого вполне достаточно, чтобы работа кружка проходила оживленно. Кружок должен иметь свой план, тщательно обдуманный преподавателем. При составлении плана необходимо учитывать, что работа кружка органически связана с программным материалом и направлена на более углубленное изучение учебного материала, являясь как бы его конкретизацией и дополнением. План должен быть обсужден и принят самим кружком. Работу исторического кружка нужно разнообразить, начиная ее с бесед, сопровождающихся показом диапозитивов, с организованного посещения исторических кинокартин и т. п.

Параллельно с этим следует организовать практическую работу членов кружка: составление альбомов из рисунков, помещенных в журналах, и самостоятельных зарисовок учащихся; изготовление плакатов по пройденной или предстоящей теме; дополнительные экскурсии в краеведческий музей для детального изучения отдельных экспонатов и зарисовок их; лепка из пластелина, папье-маше, обыкновенной глины или гипса моделей макетов первобытного оружия, орудий труда; изготовление настенных, контурных и схематических карт, хронологических таблиц; игра в хронологическое лото и т. д.

После соответствующей подготовки кружок может, особенно в весеннее время, проводить экскурсию к местам археологических памятников, популяризировать их, давать первое описание и т. д. Он может также заниматься собиранием старинных песен, пословиц, поговорок, записыванием и систематизированием их.

Очень неплохо, если исторический кружок будет иметь фотоаппарат для производства снимков всего, что имеет отношение к событиям глубокой древности.

Исторический кружок включает в план своей работы вечера художественного чтения как художественных произведений, так и очерков и рассказов, составленных самими членами кружка. Последний вид работы может быть весьма интересным и увлекательным. Организуют эти вечера примерно так:

На собрании кружка намечается общая большая тема. Преподаватель указывает, какие документы и вспомогательную литературу надо прочитать, намечая примерно, на какие темы писать очерки и рассказы. Причем он не дает заглавий этих очерков, а указывает лишь, какой момент события следовало бы осветить в очерке. Если, например, намечена тема «Возвышение Македонии и завоевания Александра Македонского», преподаватель предлагает учащимся составить очерки и рассказы, которые освещали бы следующие вопросы: 1) Демосфен, 2) Филипп Македонский и его армия, 3) битва при Херонее, 4) детство Александра, 5) поход Александра, 6) битва при Иссе, 7) Александр в Египте, 8) битва при Гавгамелах, 9) поход в Среднюю Азию, 10) поход в Индию, 11) смерть Александра.

Когда ученики определят, кто над какой темой будет работать, преподаватель

предлагает после прочтения ими литературы составить планы. Эти планы он просматривает, консультируя учащихся. Когда рассказы готовы, их зачитывают на собраниях кружка, а наиболее интересные из них помещают в бюллетене кружка. Нет нужды доказывать, что эта форма работы дает толчок к углублению знаний и развитию творческой самодеятельности учащихся.

Составление и чтение рефератов также должно быть включено в план работы исторического кружка. Известный методист Н. Покотило в своем «Практическом руководстве для начинающего преподавателя истории» писал:

«Вот самый лучший способ для того, чтобы вызвать самостоятельную деятельность учащихся. На эти устные рефераты я особенно обращаю внимание моих начинающих коллег. Ничто не сравнится с ними по результатам, они приучают при чтении книг выделять главное, приучают критически мыслить и разбирать прочитанное и прослушанное, приучают правильно и красиво излагать свои мысли и кроме всего этого имеют то огромное преимущество перед письменными работами, что не требуют затраты времени на писание и переписывание».

Реферат, т. е. самостоятельно подготовленный на основе вспомогательной литературы (помимо учебника) доклад действительно имеет большое значение для развития самодеятельности учащихся, их исторического мышления.

При организации этой формы работы (как и при составлении самостоятельных очерков и рассказов) от преподавателя требуется очень большая подготовительная работа. Дело в том, что учащиеся V и VI классов еще не умеют самостоятельно работать над книгой — их надо научить этому не только в классе, но и в кружке. Для этой цели преподаватель должен на разборе 2—3 статей и документов показать, как читать книгу первый раз, как ее читать повторно, т. е. штудировать, как находить и отмечать главные мысли и важнейшие положения, как отличать факты от выводов, как на основе всего прочитанного составлять план статьи и как по этому плану писать изложение. Это кропотливая, но совершенно необходимая и весьма полезная работа.

Проведя эту работу, преподаватель поставит на кружке вопрос о рефератах. Члены кружка несомненно поддержат это предложение, и учитель намечает перечень тем для устных рефератов учащихся. Темы рефератов для учащихся V—VI классов должны быть просты, занимательны и, конечно, вполне посильны. Ориентировочно можно рекомендовать следующие темы рефератов для учащихся V класса (II полугодие):

1. Занятия древних греков.
2. Игры древних греков. (Используются «Илиада» и «Одиссея».)
3. Миф о Геракле. (Кун, Что рассказывали древние греки о своих героях и богах.)
4. Аргонавты. (Там же.)
5. Воспитание спартанцев. (Хрестоматия Жаринова, Никольского, Радцига и Стерлингова.)
6. Битва при Марафоне. (В. Струве, Хрестоматия, т. I, стр. 168—188.)

Для учащихся VI класса (I полугодие) можно рекомендовать рефераты на следующие темы:

1. Легенда об основании Рима. (В. Струве, Хрестоматия, т. II, стр. 3—10.)
2. Религия и суеверия римлян. (Там же, стр. 36—39.)
3. Карфаген. (Флобер, Саламбо.)
4. Битва при Каннах. (В. Струве, Хрестоматия, т. II, стр. 51—55.)
5. Гракхи. (Там же, стр. 88—96.)
6. Спартак. (Р. Джованьоли, «Спартак». А. Мишулин, «Спартаковское восстание» — отдельные места.)

Сообщив темы, учитель должен рассказать о значении каждой из них. Затем кружок распределяет темы (строго добровольно). Учитель указывает подробную литературу по каждому реферату, но немного — не более 5—6 страниц. Когда ученик прочитает первый раз указанную литературу, преподаватель должен побеседовать с ним, так как многое, возможно, будет ему непонятно. Ученик читает повторно и после этого составляет краткий план своего выступления. Учитель должен просмотреть этот план, указав, все ли основные положения заимствованы, не опущено ли важное. После составления плана ученик пишет тезисы своего выступления, их тоже просматривает учитель и исправляет пропущенное или искаженное. Словом, необходима упорная и кропотливая работа учителя с каждым референтом, работа, которая окупится сторицей.

Вполне допустимо, чтобы над одной темой работали коллективно 2—3 члена кружка.

Самый реферат нужно излагать устно, а не читать по писанному. На реферат приглашают и не-членов кружка. На одном занятии должно быть заслушано не более 2—3 рефератов, по 10—15 минут каждый.

После заслушивания рефератов присутствующие могут задавать вопросы, и если референты не в состоянии отвечать, это делает за них учитель. В конце высказываний выступает преподаватель с оценкой рефератов, указав на положительные и слабые стороны их. Оценку надо дать правдивую, но ни в коем случае не обижать референтов, чтобы не отбить у них охоту к последующим выступлениям.

Очень сложным, но и весьма полезным делом является организация специальных исторических вечеров (один — два вечера в год).

В V и VI классах исторические вечера, как правило, нужно проводить тематические, т. е. на строго определенную яркую, увлекательную тему. К участию в вечере следует привлекать всех учащихся этих классов, а не только членов кружка.

Тему исторического вечера тщательно продумывает прежде всего сам преподаватель и выносит ее на обсуждение кружка. Вечер проводится на началах самодеятельности всех членов кружка по плану, утвержденному кружком.

Приводим примерную схему подготовки вечера на тему «Спартаковское восстание»:

1. Краткое сообщение о положении рабов в древнем Риме (готовит один ученик).
2. Портрет Спартака (один—два ученика).
3. Карта походов Спартака (один—два ученика).
4. Плакаты с высказываниями классиков марксизма-ленинизма о Спартаке (один—два ученика).
5. Выставка о состоянии хозяйства, политической и культурной жизни Рима конца республики, о положении рабов и угнетенных народов (готовят два — три ученика).

Выставка должна быть смонтирована так, чтобы получилась более или менее полная картина жизни Рима I века до н. э. (портреты, рисунки, зарисовки и т. д.).

6. Два — три ученика готовят макеты, ярко отражающие жизнь и быт Рима той эпохи.

Основная группа членов кружка, привлекая и не-членов кружка, готовит инсценировку наиболее важных эпизодов из жизни и борьбы Спартака.

Инсценировать можно, например, такие эпизоды: а) В школе гладиаторов, начало заговора и бегство рабов во главе со Спартаком, б) Спартак на горе Везувий, разгром римского войска.

Инсценировку можно закончить кратким рассказом о героических походах

Спартака и борьбе с римлянами (сопровождается показом диапозитивов) и художественным чтением отрывков из романа Джованьоли о гибели Спартака.

Составление инсценировки — дело трудное и длительное. Ее необходимо готовить силами коллектива учащихся под непосредственным руководством преподавателя. Начинать подготовку нужно с внимательного громкого чтения соответствующих отрывков из романа «Спартак».

Когда учащиеся достаточно глубоко вникнут в суть описываемых событий, приступают к составлению самой инсценировки. Учитель рассказывает дополнительно об обстановке и беседует на тему о том, как Спартак готовил рабов-гладиаторов к восстанию. Несколько учащихся несомненно согласятся исполнять роль Спартака, они вдумаются в роль и затем каждый скажет, как он понимает эту роль. То же делают и те, кто берет на себя исполнение других ролей. Взвешивается каждая фраза, каждый поступок, выбираются наиболее удачные и записываются.

Так в несколько занятий составляется первая картина, затем — вторая.

Особая группа учащихся под руководством преподавателя составляет начерно всю инсценировку, которая уже с готовым текстом обсуждается и окончательно принимается кружком. Тогда начинается окончательное распределение ролей. Кружок по общему согласию поручает роль тому, у кого получается наиболее удачно. Роли разучиваются на память. Проводятся репетиции, цель которых закрепить знание ролей, а главное — ярче выявить образ Спартака и других лиц.

В тот момент, когда происходят репетиции, другие группы учащихся готовят декорации, костюмы, парики, бутафорию и т. д. После длительной и тщательной подготовки проводится критический смотр — генеральная репетиция, а когда все подготовлено, назначается время проведения вечера.

Вечер начинается вступительным словом ученика, который специально готовится к этому, затем инсценировка, показ световых картин, художественное чтение и заключительное слово другого ученика, также готовившегося к этому.

Вечер должен проводиться по возможности для учащихся всех V и VI классов или даже для всех учащихся школы, если позволяет помещение. Успех вечера будет зависеть от тщательности подготовки, от умения заинтересовать учащихся и развить их инициативу. Огромное значение таких вечеров для развития творческой инициативы, самодеятельности, коллективных навыков в работе не подлежит сомнению.

Исторический кружок в школе должен поддерживать постоянную тесную связь с Домом пионеров, детской библиотекой, музеем, экскурсионно-туристской станцией, пользоваться их консультацией и помощью, время от времени выступать с публичным показом своей работы. При наличии возможностей кружок должен создать в школе исторический уголок или даже кабинет.

Большое значение имеет издание рукописного бюллетеня или журнала кружка. Бюллетень должен быть занимательным и пронизан историческим содержанием. В бюллетене можно помещать шарады, ребусы, загадки и т. п. на исторические темы, историческую викторину и «почтовый ящик», описания памятных мест, фотоснимки с тех или иных памятников, рисунки, зарисовки, пословицы на исторические темы, стихотворения, рассказы, списки рекомендуемой литературы и т. д. Разумеется, за содержание бюллетеня полностью отвечает преподаватель истории.

УКАЗАТЕЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ ПО МЕТОДИКЕ ИСТОРИИ*

Минимум марксистско-ленинской литературы

1. Ф. Энгельс, Происхождение семьи, частной собственности и государства.
2. Ф. Энгельс, Роль труда в процессе очеловечения обезьяны (отд. брошюра или в «Диалектике природы»).
3. Ф. Энгельс, Диалектика природы. Гл. «Диалектика и естествознание».
4. Ф. Энгельс, Анти-Дюринг.
5. К. Маркс и Ф. Энгельс, Немецкая идеология.
6. К. Маркс, Нищета философии.
7. К. Маркс, К критике политической экономии.
8. К. Маркс, Капитал, т. I.
9. К. Маркс и Ф. Энгельс, Письма.
10. Ф. Энгельс, Развитие социализма от утопии к науке.
11. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. I, стр. 26. Соцэкгиз.
12. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. II, стр. 114—187 (о религии).
13. К. Маркс, Британское владычество в Индии. Будущие результаты британского владычества в Индии, Соч., т. IX, Партиздат. 1933.
14. К. Маркс, Капитал, т. II, стр. 29, 134—135, 150, 416, Госполитиздат, 1938; т. III, стр. 300, 344, 570, 579, Партиздат, 1935.
15. Ф. Энгельс, Л. Фейербах и конец немецкой классической философии.
16. Ф. Энгельс, Бруно Бауэр и раннее христианство.
17. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XVII, стр. 368, прим. 24 и 79 на стр. 403.
18. К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. V, стр. 423, 467—468.
19. К. Маркс и Ф. Энгельс, Манифест коммунистической партии.
20. В. И. Ленин, Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов?
21. В. И. Ленин, Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве.
22. В. И. Ленин, К характеристике экономического романтизма.
23. В. И. Ленин, Аграрный вопрос и критика Маркса.
24. В. И. Ленин, Государство и революция.
25. В. И. Ленин, Лекция о государстве.
26. В. И. Ленин, Философские тетради, стр. 92, 260—276 (об Аристотеле), 288—295, 322—337, Партиздат, 1936.
27. В. И. Ленин, О пролетарской культуре, Соч., т. XXV, стр. 409—410.
28. В. И. Ленин, Речь на III съезде комсомола, Соч., т. XXX, стр. 403—418.
29. И. Сталин, Марксизм и национально-колониальный вопрос.
30. И. Сталин, Вопросы ленинизма.
31. И. Сталин, О комсомоле.
32. И. Сталин, Об учебнике истории ВКП(б). Письмо составителям учебника истории ВКП(б). Сборник «К изучению истории ВКП(б)», Облгиз, Куйбышев, 1938.
33. И. Сталин, О некоторых вопросах истории большевизма. (Письмо в редакцию журнала «Пролетарская революция».)
34. И. Сталин, А. Жданов, С. Киров, Замечания по поводу конспекта учебника по «истории СССР». Сб. «К изучению истории ВКП(б)».

---

* Для преподавателей истории всех классов.

35. И. Сталин, С. Киров, А. Жданов, Замечания о конспекте учебника «новой истории». Сб. «К изучению истории ВКП(б)».
36. Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 16 мая 1934 года. О преподавании гражданской истории в школах СССР. Сб. «Постановления партии о школе».
37. В Совнаркоме СССР и ЦК ВКП(б). Сб. «К изучению истории ВКП(б)».
38. Постановление ЦК ВКП(б) от 14 ноября 1938 года. О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском «Краткого курса истории ВКП(б)».
39. Постановление Жюри Правительственной Комиссии по конкурсу на лучший учебник для 3 и 4-го классов средней школы по истории СССР. Сб. «К изучению истории ВКП(б)».
40. Г. Плеханов, О материалистическом понимании истории.
41. Е. Ярославский, Антимарксистские извращения и вульгаризаторство так называемой «школы» Покровского. «Исторический журнал» № 2, 1939.
42. Краткий курс истории ВКП(б) под редакцией Комиссии ЦК ВКП(б).

Примечание. Подробный указатель сочинений Ф. Энгельса по вопросам истории приведен в номере 10 журнала «Историк-марксист» за 1940 г.

Общие вопросы преподавания истории

1. А. Фохт, «Краткий курс истории ВКП(б)» и учитель истории. «Истор. журнал» № 12, 1938.
2. А. Фохт и Е. Костюкевич, Итоги преподавания истории за 1938/39 учебный год и некоторые вопросы преподавания истории в наступающем 1939/40 учебном году. «Истор. журнал» № 10, 1939.
3. Итоги преподавания гражданской истории в 1939/40 учебном году (по материалам кабинета истории Института школ Наркомпроса РСФСР). «Истор. журнал» № 8, 1940.
4. А. Мишулин, О наследстве русской науки по древней истории. «Вестник древней истории» № 3—4, 1938.
5. К. К., История древнего мира на страницах советских журналов. «Вестник древней истории» № 1, 1939.
6. О. Филиппова, Из опыта работы по истории в V и VI классах. «Истор. журнал» № 2, 1940.
7. А. Кулинич, О типичных ошибках в методике уроков по истории. «История в средней школе» № 2, 1935.
8. И. Гиттис, История в начальной школе. «Истор. журнал» № 9, 1938.
9. Е. Хазанова, В. Классен, Преподавание истории СССР в начальных школах. «Истор. журнал» № 8, 1938.
10. А. Кулинич, О некоторых особенностях уроков истории в 10-х классах средней школы. «Истор. журнал» № 8, 1938.
11. В. Бернадский, Методы преподавания истории в старших классах. Изд. Ленинградского института усовершенствования учителей, 1939.
12. Из практики преподавания истории. Сборник статей Куйбышевского института усовершенствования учителей, 1939.

Вопросы коммунистического воспитания

1. А. Фохт, Политическое воспитание на уроках истории. «Историч. журнал» № 7, 1938.
2. Л. Бенцианова, Коммунистическое воспитание на уроках новой истории. «Истор. журнал» № 1, 1939.
3. Н. Поташева и М. Дубосарская, Политическое воспитание на уроках истории в VIII—IX классах (из опыта работы). «Истор. журнал» № 4, 1938.
4. Е. Хазанова, Политическое воспитание на уроках по Конституции. «Истор. журнал» № 4, 1938.
5. П. Плюснин, Антирелигиозное воспитание на уроках истории СССР в неполной средней и средней школе. «Истор. журнал» № 6, 1938.
6. Н. Андреевская, Воспитательная работа на уроках истории, «Истор. журнал» № 12, 1937.
7. А. Фохт, Разбор и обобщение исторических фактов. «История в средней школе» № 5, 1935.

8. А. Вагин, Самостоятельная работа учащихся старших классов по истории. «Истор. журнал» № 10, 1939.
9. А. Фохт, Изучение истории культуры и просвещения в курсе истории СССР. «Истор. журнал» № 3, 1939.

О программах по истории

1. Программы начальной школы (по истории). Наркомпрос РСФСР, 1940.
2. Программы средней школы (история древнего мира, история средних веков для V—VII классов). Наркомпрос РСФСР, 1940.
3. Программы средней школы (новая история, история СССР для VIII—X классов). Наркомпрос РСФСР, 1940.
4. Методическое пособие по истории, вып. 1. Древняя история (Восток, Греция, Рим) для V—VI кл. средней школы. Под общей редакцией проф. А. В Мишулина, метод. ред. доц. А. В. Фохт. Учпедгиз, 1939.
5. Методическое пособие по истории, вып. 2. История средних веков для V—VII кл. средней школы. Общая ред. проф. С. Д. Сказкина, метод. ред. доц. А. В. Фохт. Учпедгиз, 1939.
6. Методическое пособие по истории, вып. 3. Новая история (1789—1870 гг.) под ред. проф. А. В. Ефимова. Учпедгиз, 1939.
7. Методическое пособие по истории, вып. 4. Новая история (1871—1918 гг.) под. ред. проф. А. В. Ефимова и доц. А. В. Фохт. Учпедгиз, 1940.

Подготовка преподавателя к уроку

1. С. Безбах, Подготовка учителя к уроку по древней истории. «Истор. журнал» № 5, 1938.
2. А. Кулинич, О подготовке к уроку по истории. «История в школе» № 4, 1936.

Беседа и рассказ на уроках истории

П. Плюснин, Рассказ на уроках истории в III—IV классах средней школы. «Истор. журнал» № 8, 1938.

Характеристика исторической личности

1. К. Маркс, Классовая борьба во Франции, гл. II.
2. К. Маркс, Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта, гл. IV.
3. К. Маркс, Гражданская война во Франции.
4. Ф. Энгельс, Крестьянская война в Германии.
5. В. И. Ленин, Памяти Герцена. Соч., т. XV, стр. 464—469.
6. В. И. Ленин, Речь памяти Я. М. Свердлова. Соч., т. XXIV, стр. 79—84.
7. И. Сталин, О Ленине.
8. И. Сталин, Беседа с немецким писателем Э. Людвигом. Беседа с Г. Уэльсом.
9. М. Горький, О Ленине.
10. А. Барбюс, Сталин.
11. Г. Плеханов, О роли личности в истории.
12. Л. Ильичев, О роли личности в истории. «Советская наука» № 6, 1939.
13. И. Мерзон, Как показывать исторических деятелей в школьном преподавании истории. «Борьба классов» № 5, 1935.
14. К. Новопашенная, Пути показа исторической личности. «История в средней школе» № 2, 1935.

Закрепление хронологических дат

1. И. Гиттис, Методика работы над хронологией. «Истор. журнал» № 9, 1937.
2. И. Гиттис, Историко-хронологическая последовательность и хронология в начальном обучении истории. «Истор. журнал» № 6, 1937.

3. В. Волков, О точности в хронологии. Ответ проф. В. Пичета. «Истор. журнал» № 2, 1939.
4. В. Вербицкий, Хронология в курсе истории. «История в школе» № 3, 1936.
5. В. Бернадский, Историко-хронологическая последовательность курса истории в средней школе. «Истор. журнал» № 6, 1937.
6. В. Бернадский, Закрепление в памяти учащихся основных хронологических дат. «Историк-марксист» № 7, 1935.
7. В. Бернадский, Об «исторической сетке» и усвоении основных хронологических дат древней и средней истории. «История в средней школе» № 1, 1935.
8. Л. Фельдман, О хронологии древней истории в средней школе. «История в средней школе» № 2, 1935.
9. Е. Лейбович и Т. Крылова, Хронологические таблицы по истории народов СССР. Журн. «Проблемы истории докапиталистических обществ» № 9—10, 1935.

Работа с учебником

1. И. Мерзон, Работа с учебником по истории в V—VI классах средней школы. «Истор. журнал» № 8, 1938.
2. С. Безбах, Работа с учебником, роль учебника в школьной работе. «Истор. журнал» № 4, 1938.
3. М. Зиновьев, О методах работы с учебником «Краткий курс истории СССР». «Истор. журнал» № 3, 1938.
4. А. Шестаков, Как преподавать историю СССР по новому учебнику. «Истор. журнал» № 9, 1937.
5. А. Фохт, Некоторые выводы по работе в III—IV классах с учебником «Краткий курс истории СССР» под ред. проф. А. В. Шестакова. «Истор. журнал» № 1, 1938.
6. А. Мишулин, О марксистском учебнике по древней истории. «Вестник древней истории» № 1, 1939.
7. М. Зиновьев, Учебники древней и средней истории проф. Р. Ю. Виппера. «Истор. журнал» № 3—4, 1937.
8. К. Костко, Вопросы древней истории на страницах «Известий Академии наук СССР». «Вестник древней истории» № 3—4, 1938.
9. С. Бантке, Архив Маркса и Энгельса, т. III (VIII). «Вопросы гражданской истории», I. Соцэкгиз, стр. 265.
10. И. Мерзон, Как работать с учебником по истории древнего мира. «Истор. журнал» № 12, 1940.
11. К. Зельин, История древней Греции В. Сергеева. «Историк-марксист» № 2, 1940.
12. П. Холмогорцев, История древнего мира (об учебнике для V—VI кл. средней школы под ред. проф. А. В. Мишулина). «Историк-марксист» № 11, 1940.
13. С. Протасова, Очерки по истории древнего Рима (В. Сергеев), часть 1 и 2. «Историк-марксист» № 4, 1939.
14. Зутис, Мосина, Семенов, Смирин, История средних веков, т. I. «Историк-марксист» № 1, 1939.
15. В. Васютинский, История средних веков, т. I. Под ред. А. Д. Удальцова, Е. А. Косминского и О. Л. Вайнштейна. «Истор. журнал» № 4, 1939.
16. И. Ивашин, История средних веков, т. II. «Истор. журнал» № 6, 1940.
17. Отчет об обсуждении I тома учебника для вузов по истории СССР. «Историк-марксист» № 4—5, 1940.
18. А. Панкратова, А. Фохт, История СССР, т. II. «Истор. журнал» № 8, 1940.
19. В. Волгин, Новая история, ч. I. От французской буржуазной революции до франко-прусской войны и Парижской коммуны (1789—1870). «Историк-марксист» № 7, 1940.
20. Н. Ерофеев, М. Осипов, Отчет об обсуждении 1-й части учебника для вузов по «Новой истории» на заседании кафедры новой истории МГУ. «Историк-марксист» № 7, 1940.
21. Н. Сомин, Отчет об обсуждении 2-й части учебника для вузов по «Новой истории» в Московском ордена Ленина государственном университете имени М. В. Ломоносова. «Историк-марксист» № 8, 1940.
22. А. Анекштейн, Новая история, ч. 2. «Истор. журнал» № 8, 1940.

Работа над произведениями классиков марксизма-ленинизма

1. Перечень выступлений и статей товарища Сталина. «Истор. журнал» № 1, 1940.
2. Л. Бенцианова, Литература по Ленину к курсу IX класса по новой истории. «Истор. журнал» № 11, 1937.
3. А. Фохт, Из опыта изучения работ Ленина — Сталина учениками X класса. «Истор. журнал» № 12, 1937.
4. А. Фохт, Изучение произведений классиков марксизма-ленинизма в средней школе. «Истор. журнал» № 2, 1938.
5. К. Новопашенная, Опыт использования произведений классиков марксизма на уроках истории. «История в средней школе» № 6, 1935.
6. А. Фохт, Работа преподавателя истории над классиками марксизма-ленинизма. «Историк-марксист» № 11, 1935.
7. А. Ранович, Маркс об античности. «Вестник древней истории» № 2, 1939.
8. К. Новопашенная, Самостоятельная работа с «Кратким курсом истории ВКП(б)» в IX классах средней школы. «Истор. журнал» № 7, 1939.
9. Д. Ефимов, Самостоятельная работа учащихся над произведениями Ленина и Сталина и над «Кратким курсом истории ВКП(б)» в X классах средней школы. «Истор. журнал» № 7, 1939.

Работа с документами

1. А. Боровский, Как находить литературу по истории СССР. «Истор. журнал» № 8, 1939.
2. В. Вербицкий, Исторический журнал в преподавании истории СССР. «Истор. журнал» № 5, 1937.
3. А. Кулинич, Как использовать газеты при преподавании истории. «История в средней школе» № 2, 1935.
4. М. Чернякова, Работа с историческим документом в школах края. Сб. «В помощь преподавателю истории». Крайгиз, Куйбышев, 1936.
5. В. Струве (редактор), Хрестоматия по древней истории, часть I — древний Восток и Греция, часть II — Древний Рим. Учпедгиз, 1936.
6. Жаринов, Никольский, Радциг и Стерлингов, Древний мир в памятниках его письменности (хрестоматия, часть I, II, III).
7. Сборник Г. А. И. М. К., Античный способ производства в документах. 1930.
8. Н. Ф. Дератани, Хрестоматия по античной литературе, т. I — Греческая литература. Учпедгиз. 1935.
9. Его же, т. II. Римская литература. Учпедгиз, 1935.
10. С. П. Кондратьев, Римская литература, под ред. проф. М. В. Мишулина и А. Д. Тарасова. «Советский писатель», 1939.
11. В. О. Нилендер, Греческая литература под ред. А. Д. Тарасова. «Советский писатель». 1939.

Использование художественной литературы

1. Ж. Рони Старший, Борьба за огонь.
2. Тан, Восемь племен (из жизни северо-восточной Азии).
3. В. Г. Богораз, Жертва дракона.
4. Тан, На озере Лоче (из жизни первобытного человека).
5. Б. Казанский, Разгаданная надпись.
6. Иенсен-Иоганнес, Поход кимвров (перевод с датского).
7. Карл Оппель, Путешествие за три тысячи лет в древнюю страну пирамид.
8. Абрам Лурье, Тайна великой пирамиды.
9. Флиттнер, В стране пирамид.
10. Мельгунова, Страна пирамид.
11. Б. Прус*, Фараон, часть I и II (исторический роман).
12. Курт Фабер, По великим путям востока.

---

* Названия, отмеченные звездочками, предназначены только для учителя. Преподаватель может заимствовать из этих произведений отдельные места для включения их в свой рассказ.

13. Абрам Лурье, По Индии.
14. М. Ильин, Черным по белому.
15. М. Ильин, Который час.
16. С. Я. Лурье, Письмо греческого мальчика.
17. Гомер, Илиада.
18. Гомер, Одиссея.
19. Кун, Что рассказывали древние греки о своих героях и богах.
20. Штоль, Мифы классической древности.
21. Дератани* (ред.), Хрестоматия по античной литературе, т. I — Греческая литература. Том II — Римская литература.
22. Носков, Завоеватель мира (Александр Македонский).
23. Сиповский*, Сократ и его время.
24. Густав Флобер, Саламбо.
25. Р. Джованьоли, Спартак.
26. Л. Фейхтвангер*, Иудейская война.
27. Л. Фейхтвангер*, Сыновья.
28. Л. Фейхтвангер*, Лженерон.
29. Мельгунова*, В римском цирке.
30. Чистяков,* Жизнь древних.
31. Гримм*, Биография Гракхов.
32. В. Вербицкий, Исторический роман в преподавании истории. «Истор. журнал» № 5, 1937.
33. В. Бернадский, Фольклор на уроках истории в средней школе. «Истор. журнал» № 10, 1938.
34. Д. Ефимов, Художественная литература на уроках истории СССР (из опыта работы X класса). «Истор. журнал» № 5, 1939.
35. П. Плетнев, Художественная литература на уроках истории СССР (из опыта работы VIII—IX классов). «Истор. журнал» № 5, 1939.
36. Б. Удлер, Л. Шнейдерман, Эпиграмма на уроках истории СССР. «Истор. журнал» № 1, 1940.
37. Указатель художественной литературы к разделам учебника «Краткий курс истории СССР» под ред. проф. А. В. Шестакова. «Истор. журнал» № 4, 1938.
38. Н. Суражевич, Детский журнал на помощь преподаванию истории. «История в средней школе» № 2, 1935.
39. К. Сивков, Мемуары и их роль в преподавании истории. «История в средней школе» № 1, 1935.

Работа с картой и наглядными пособиями

1. Д. Прокопьев, Игрушка на уроке истории. «История в школе» № 6, 1936.
2. С. Потоцкий, Опыт работы по нумизматике. «История в школе» № 5, 1936.
3. В. Мурзаев, Искусство классной доски на уроках истории в школе. «Истор. журнал» № 1, 1938.
4. В. Лабунский, Рисунок и картина на уроке истории. «Истор. журнал» № 11, 1938.
5. К. Кудряшов, Историческая карта. «Истор. журнал» № 2, 1937.
6. О. Иванова, Значение изобразительного искусства как средства наглядности. «Истор. журнал» № 4, 1938.
7. А. Знаменская, О. Малюкова, Т. Иевреинова, Как использовать наглядные пособия в темах: «Древнейшие государства Двуречья» и «Древний Египет». «История в средней школе» № 2, 1935.
8. А. Багин, О самодельных наглядных пособиях по истории. «Истор. журнал» № 9, 1938.

Закрепление и учет знаний

1. П. Старовойтов, Закрепление знаний учащихся на уроках истории. «Истор. журнал» № 2, 1940.
2. О. Иванова, Методика повторения на уроках истории СССР. «Истор. журнал» № 5, 1938.
3. Е. Костюкевич, А. Фохт, О проведении проверочных испытаний по истории СССР в X классе средней школы. «Истор. журнал» № 4, 1939.

4. А. Большухин, Записи учащихся на уроках истории, «Историч. журнал» № 4, 1940.
5. Т. Чугуев, Представления советских школьников о прошлом и отношение к нему. «Истор. журнал» № 9, 1940.
6. П. Ерик, Домашние задания по истории. «Истор. журнал» № 8, 1937.
7. Д. Никифоров, О закреплении знаний по истории. «История в школе» № 2, 1936.
8. А. Фохт, Повторение на уроках истории СССР. «Истор. журнал» № 3, 1938.

Внеклассная работа по истории

1. А. Шалаев, Внешкольная работа с учащимися средней школы. «Истор. журнал» № 6, 1938.
2. С. Безбах, Вспомогательная работа с учащимися по истории. «Истор. журнал» № 11, 1938.
3. Д. Никифоров, Античный кружок Московского дома пионеров. «Истор. журнал» № 7, 1938.
4. О. Кель, Конкурс юных историков. «Истор. журнал» № 8, 1940.
5. Л. Бенцианова, Опыт внеклассной конференции по новой истории в VIII классах. «Истор. журнал» № 3, 1940.
6. З. Эдельштейн, Экскурсии по истории Великой Октябрьской социалистической революции для учащихся школ Ленинграда. «Истор. журнал» № 3—4, 1937.
7. К. Ползикова-Рубец, Экскурсии и внеклассные занятия по истории. «Истор. журнал» № 11, 1939.
8. О. Козлова, Как помогает музей работе преподавателя. «История в школе» № 1, 1936.
9. Н. Кузин, Краеведение в преподавании истории СССР. «Истор. журнал» № 8, 1939.
10. О. Козлова, Исторические экскурсии в средней школе. «Истор. журнал» № 6, 1938.
11. Т. Александрова, Школьная экскурсия по материалам вводного отдела Музея революции в Ленинграде. «Истор. журнал» № 4—5, 1940.
12. Н. Шафранов, Отчетные ученические «Вечера истории» (из опыта Загорского педагогического училища). «Истор. журнал» № 1, 1938.
13. А. Хмелев, Исторический кружок (из опыта работы в 114-й школе г. Москвы). «Истор. журнал» № 3, 1940.
14. А. Хмелев, Опыт внеклассной работы по истории. «Истор. журнал» № 1, 1939.
15. П. Старовойтов, Исторический кружок в средней школе. «Истор. журнал» № 9, 1939.
16. Н. Рунина, Работа исторического кабинета Московского Дома пионеров. «Истор. журнал» № 7, 1938.
17. Л. Позденкова, Опыт внеклассной работы по истории СССР. «Истор. журнал» № 9, 1939.
18. В. Орлов, Ю. Бер, Совещание по внеклассной работе. «Истор. журнал» № 8, 1940.
19. К. Новопашенная, Исторический кружок по изучению истории Ленинграда. «Истор. журнал» № 11, 1937.

Работы дореволюционных методистов*

1. В. Уланов, Опыт методики истории в начальной школе. Изд. 3-е, 1918. Часть первая — теоретическая, часть вторая — практическая. В первой части значительную ценность представляет глава о способах преподавания истории в начальной школе. Вторая часть может быть полезна, как сводка фактического материала и библиографический справочник.

---

* Работы дореволюционных методистов требуют критического подхода. Из этих работ рекомендуем использовать только отдельные методические приемы, выработанные практикой. Придерживаться их системы в построении исторического курса в школе, конечно, не следует.

2. Н. Покотило, Практическое руководство для начинающего преподавателя истории.

Кроме основных глав в книге имеется 5 приложений: 1) темы для ученических рефератов с подробным указанием пособий и характеристикой каждой темы, 2) что читать ученикам средней школы по истории, 3) список учебников, хрестоматий, конспектов и прочих пособий, 4) список карт, атласов и картин, 5) список книг и журнальных статей по методике истории.

3. А. Кролюницкий, Опыт методики элементарного курса истории, 1899.

Книга представляет тип хрестоматии. В ней собраны лучшие статьи и высказывания по методике преподавания истории. При критическом подходе учитель может извлечь много полезного о методах преподавания.

4. Кругликов-Гречаный, Методика истории, 1914.

Кроме основных глав в книге имеются приложения.

5. Я. Кулжинский, Опыт методики систематического курса истории, 1913.

Книга содержит введение и шесть глав. В конце приложена примерная разработка трех тем систематического курса истории.

6. «Вопросы преподавания истории в начальной и средней школе» (два сборника), 1917.

В первом сборнике могут быть использованы статьи: 1) «Образовательные экскурсии», 2) «О применении источников при преподавании древней истории». Во втором сборнике можно использовать только статью «История в начальной школе».

7. К. Иванов, Очерки по методике истории, 1916.

8. Н. Кареев, О желательной постановке курса средневековой истории, Журнал «Русская школа», 1900.

9. Н. Никольский, О преподавании древней истории. «Вестник воспитания» № 1, 1904.

2.1964.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3
Глава I. Задачи преподавания древней истории 6
Глава II. Коммунистическое воспитание на уроках древней истории. . 11
Глава III. Программа по древней истории 17
Глава IV. Подготовка преподавателя к уроку 26
Глава V. Беседа и рассказ на уроках истории 33
Глава VI. Характеристика исторической личности 39
Глава VII. Закрепление хронологических дат в памяти учащихся . . . 46
Глава VIII. Работа с документами на уроках древней истории 53
Глава IX. Работа с учебником 62
Глава X. Использование художественной литературы 66
Глава XI. Пользование картой и наглядными пособиями 70
Глава XII. Закрепление и учет знаний учащихся 76
Глава XIII. Внеклассная работа 82
Указатель литературы по методике истории. 88

20

Редактор изд-ва *Р. Х. Гурвич.*

Тираж 3000. Подписано к печати 7 мая 1941 г. ЕО3885. Печ. л. 6. Авт. л. 8,4.
Тип. зн. в печ. л. 57936. Цена в переплете 4 р. 50 к.

Типография им. Мяги треста «Полиграфкнига», ОГИЗ, г. Куйбышев, ул. Венцека, 60.
Заказ № 325.

4 р. 50 к.